

Toril Heglum

# Barns deltakelse i lek

**En kvalitativ studie om hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk deltar i lek sammen med funksjonsfriske barn i barnehagen.**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Trondheim, mai 2013

Norges teknisk- vitenskapelige universitet  
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk

**Veileder:**

Førsteamanuensis Pål Aarsand



## **Forord**

Denne masteroppgaven har vært en lærerik og spennende prosess fra begynnelse til slutt. Den har gitt meg mulighet til å studere et aktuelt tema gjennom å utføre et vitenskapelig arbeid. Studiet har gitt meg en dypere forståelse av emnet, og de ulike perspektiv oppgaven er sett i lys av.

Jeg vil spesielt rette en takk til min veileder førsteamanuensis Pål Aarsand ved Pedagogisk institutt ved NTNU som har pushet meg og gitt meg veldig god faglig veiledning, og dermed gjort oppgaven lærerik og interessant å gjennomføre.

Fokusbarna, deres foreldre, personalet i barnehagene og barna for øvrig med sine foreldre fortjener en stor takk, fordi de gav meg tilgang til å filme barnas interaksjon og bruke data om dem i oppgaven.

Videre vil jeg takke mine kollegaer for god støtte og oppfølging, og min arbeidsgiver for nyttige dager med studiepermisjon.

Tilslutt vil jeg takke Karen og Tomas som har vært korrekturlesere og familien for øvrig som har bistått på ulike måter.

Trondheim mai 2013

Toril Heglum



## **Sammendrag**

I denne studien har jeg sett på samhandling i lek mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og funksjonsfriske barn i barnehagen. Fokuset har vært på barns forhandling om deltakelse i leken, lekens organisering ved posisjonering og barns bruk av artefakter.

I arbeidet med å studere barns lek har jeg brukt samtaleanalysen som verktøy for å forstå språklig interaksjon og studert samspillet fra et deltakerperspektiv. Alle analytiske funn er basert på analyser av kroppsspråk og verbal tale.

Hvordan barna lyktes i samhandlingen viste seg å være avhengig av posisjonering og hvordan de forsto handlingen de skulle være en del av. Videre var det avgjørende hvordan de mestret å samordne sine handlinger med andre, og hvordan de forsto og mestret bruken av artefaktene som ressurs.

Fokusbarnas mulighet til selv å bestemme hva de vil leke, hvilke leker de velger og hvem de vil leke sammen med, viser seg å avhenge av hvordan omgivelsene forholder seg til og definerer deres deltakelse. Om de skal lykkes og bli både aktive og ratifiserte deltakere, viste analysene at de er helt avhengige av at både barn og voksne viser dem hvordan de skal handle i leken, og hvordan artefaktene skal fungere innenfor aktivitetsrammen de er en del av.

### **Nøkkelord:**

Deltakelse, artefakter, mediering, samtaleanalyse, posisjonering, videoobservasjon, deltakende observasjon, kompetanse



## **Innholdsfortegnelse:**

### **Forord**

### **Sammendrag**

### **Innhold**

<b>1. Innledning</b>	1
1.1. Bakgrunn og valg av tema	1
1.2. Målet med prosjektet	1
1.3. Problemstilling	2
1.4 Oppbygging av oppgaven	2
1.5 Tidligere forskning	3
<b>2. Teoretisk perspektiv</b>	5
2.1 Teoretisk tilnærming	5
2.2 Deltakelse ut fra et sosiokulturelt perspektiv	5
2.3 Medierende redskap i et sosialt samspill	6
2.4 Samtaleanalysen som verktøy for å forstå språklig interaksjon	8
2.5 Deltakerperspektiv i følge CA	10
<b>3. Data og gjennomføring</b>	13
3.1 Beskrivelse av fokusbarna	13
3.2 Beskrivelse av barnehagene	13
3.3 Deltakende observasjon	14
3.4 Filmkamera som teknikk for datainnsamling	14
3.5 Forberedelser og gjennomføring av observasjonene	15
3.6 Bearbeiding av datamaterialet	16
3.7 Etske vurderinger	17
3.8 Pålitelighet og validitet	18
3.9 Generaliserbarhet	19
<b>4. Det sosiale samspillet mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt     talespråk og funksjonsfriske barn</b>	21
4.1 Barns forhandling om deltagelse i leken	21
4.2 Lekens organisering ved posisjonering	26
4.3 Barns bruk av artefakter i lek	32





<b>5. Drøfting av analyse</b>	41
5.1 Barnas måte å forhandle om deltakelse	41
5.2 Barnas organisering av leken gjennom posisjonering	42
5.3 Barnas håndtering av artefakter i leken	44
5.4 Hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i lek i barnehagen	45
<b>6. Avslutning</b>	47
<b>Litteraturliste</b>	49

**Vedlegg:**

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2: Svar fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Vedlegg 3: Prosjektvurdering – kommentar fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til fokusbarnas foreldre

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til enhetslederne i barnehagene

Vedlegg 6: Informasjonsbrev til ansatte i barnehagene

Vedlegg 7: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte til barna i barnehagene



## **1. Innledning**

Studien tar opp hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler i lek med funksjonsfriske barn i barnehagen.

### **1.1. Bakgrunn og valg av tema**

Det sies at leken er en grunnleggende væremåte og samværsform blant barn og er en viktig aktivitet i førskolebarnets liv. Hvorfor lek anses som en viktig aktivitet, kan det være ulike oppfatninger om. Lek kan oppfattes som en læringsaktivitet der barn lærer sosial kompetanse. I mange tilfeller er lek et sosialt og kulturelt fenomen der barn utvikler sosiale ferdigheter og aktivt bidrar til kulturell utvikling og forandring. Lek kan også ses på som en aktivitet der en kameratkultur utvikles hvor barn er aktører som gjør ting sammen (Corsaro 1997).

Barnas bruk av språk vil ofte være et viktig ledd i formidlingen i leken der mening må formuleres og overføres, for deretter å bli oppfattet og forstått av barna som deltar (Lillemyr 1993). Barn blir delaktig i lek og interaksjon gjennom hvordan mennesker i deres omgivelser oppfatter og forklarer ulike fenomen gjennom å kommunisere om det som skjer (Säljö 2000). Kommunikasjon i vid betydning betraktes av noen teoretikere synonymt med begrepet sosial interaksjon (Lillemyr 1993). Det kan være vanskelig å skille klart mellom sosial interaksjon og kommunikasjon. Lillemyr viser til Hamachek som definerer kommunikasjon som en symbolsk prosess der det *å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal og ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker*, er det sentrale.

Jeg har observert barn i lek for å forstå det sosiale samspillet der fokuset har vært på hvordan barna forhandler med hverandre, hvilke redskaper de bruker og hvordan de organiserer leken.

### **1.2. Målet med prosjektet**

Barn med funksjonsnedsettelser viser seg å ha mindre tid til lek og samspill med andre barn når de er i barnehagen, fordi mye tid brukes på nødvendig trening og oppfølging. Det gjør det faglig interessant å se hva som skjer i samhandlingen ut fra en antakelse om at det er gjennom leken at barn utvikler sosiale ferdigheter, sosial kompetanse og vennskap.

Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler i lek med funksjonsfriske barn i barnehagen ved å studere samhandlingen ut fra barnas perspektiv Videre håper jeg at mine

funn i studien kan benyttes for å videreutvikle kunnskap som eventuelt kan benyttes i arbeidet med hvordan tilrettelegge for så god samhandling i lek som mulig.

### **1.3. Problemstilling**

Bakgrunnen for valgt tema og målet med prosjektet danner grunnlaget for følgende problemstilling:

*Hvordan samhandler barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk med funksjonsfriske barn i lek i barnehagen?*

For å nærme meg et svar på overnevnte problemstilling, har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forhandler barna om deltakelse i leken?
- Hvordan organiseres leken ved posisjonering?
- Hvordan brukes artefakter i leken?

### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Masteroppgaven består av seks kapitler. I første kapittel beskrives bakgrunn og valg av tema, målet med prosjektet og problemstilling med forskningsspørsmål. I tillegg tas opp tidligere forskning.

I kapittel to belyses den teoretiske tilnærmingen der jeg gjør rede for deltakelse ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg beskriver medierende redskap i sosialt samspill og samtaleanalysen som verktøy for å forstå språklig interaksjon. Videre belyser jeg deltakerperspektivet med inspirasjon fra samtaleanalysen.

Kapittel tre inneholder data og gjennomføring. Her beskriver jeg fokusbarna og barnehagene. Jeg beskriver deltakende observasjon og bruk av filmkamera som teknikk for datainnsamling. Jeg gjør rede for forberedelser og gjennomføring av observasjonene. Videre belyser jeg hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. I kapitlets siste del gjør jeg rede for de etiske vurderingene, samt pålitelighet, validitet og generaliserbarhet.

I kapittel fire beskriver jeg det sosiale samspillet mellom barn med ulike funksjonsnivå og språkkompetanse. Her får leseren se hva barna gjorde når de forhandlet om deltakelse i leken, hvordan de posisjonerte seg når de organiserte den og deres bruk av artefakter.

Kapittel fem inneholder drøfting av analyse der jeg drøfter hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i lek. Her viser jeg hvordan barna gjennom forhandlinger får tilgang til deltakelse og hvordan de har organisert leken med fokus på posisjonering. Jeg viser også hvordan bruk av artefakter kan bli en ressurs i leken.

Kapittel seks inneholder avslutning av oppgaven. Her tar jeg opp hva mine funn i studien har gitt meg av kunnskap om konsekvenser det sosiale samspillet kan få ut fra forskjellige måter å delta i lek på. Til slutt tar jeg opp tema som kan være interessant å studere videre.

### **1. 5 Tidligere forskning**

Det har vært vanskelig å finne interaksjonsstudier som tar opp hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn.

Av tidligere forskning i Norge som er gjort på samspill mellom barn med funksjonshemming og funksjonsfriske barn, velger jeg å se nærmere på tre studier. Det er blant annet studien til Tronvoll (2000). Hun tar opp hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling. Tronvoll (2001) gjør en analyse av samhandling som foregår mellom barn med funksjonshemming og funksjonsfriske barn i en fritidsklubb.

Andreassen (2012) har gjort en studie på samhandling mellom et barn med cochleaimplantat og høreapparat og jevnaldrende hørende barn i spontane lekesituasjoner. Her har fokuset vært på hva som kjennetegner kommunikasjonen i samspill og samhandling.

Jeg har funnet flere studier der det er forsket på samhandlingen mellom omsorgsgiver/terapeuter/pedagoger og barn med ulike funksjonsnedsettelser. Det er også mange studier og forskningsprosjekt på hva inkludering har å si for livskvalitet, sosial læring og personlig utvikling. Av studier som er gjort på inkludering kan nevnes Fjällström Jakobsen (2008) som har forsket på hva en aktiv deltakelse innebærer i lek og samspill mellom voksne og et enkeltbarn med funksjonsnedsettelse. Av prosjekt som har gått over flere år kan nevnes Arnesen m. fl. (2008 – 2011) der de har studert barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv. De har blant annet hatt fokus på fagpersonalets forståelse av omsorgens plass i barnehagen i forhold til mangfoldet av barn med behov. Edholm (2009) har studert barnehagens arbeid med inkludering av barn med utviklingshemming i leken med vekt på hvilken kompetanse som ligger til grunn hos de pedagogiske lederne i inkluderingsarbeidet.

Svenske forskere som Luttrupp & Granlund (2010) har sammenlignet interaksjonen i førskolen mellom barn med funksjonsnedsettelse og funksjonsfriske barn. De har studert hvordan barn påvirker hverandre og tilpasser sin samhandling i fri lek og i strukturerte aktiviteter. Australske forskere som Cobb-Moore, Danby & Farrell, publiserte i 2010 en artikkel om hvordan førskolebarn brukte ulike påskudd når de skulle definere og formulere sine posisjoner i samhandling med kamerater.

Vi behøver med andre ord mer kunnskap om hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i lek. Fokuset må settes på interaksjon barn- barn. I tillegg bør flere studier være rettet mot barn i 3 års alder, fordi forskningen oftest er gjort på skolebarn eller førskolebarn i alderen 4-6 år.

## **2. Teoretisk perspektiv**

Her beskriver jeg de teoretiske perspektiv som ligger til grunn for studien.

### **2.1 Teoretisk tilnærming**

Studien baserer seg på to ulike teoretiske retninger. Den ene retningen er sosiokulturelt forankret der jeg ser på artefakter, mediering og hvordan barn formes av deltakelse i lek. Den andre retningen er en samtaleanalytisk tilnærming med fokus på sosialt samspill og deltakelse i språklig interaksjon

### **2.2 Deltakelse ut fra et sosiokulturelt perspektiv**

Det sosiokulturelle perspektiv handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon. Et sosiokulturelt perspektiv bygger på at verden og sannhetene ikke eksisterer utenfor mennesket, men er sosialt konstruert (Säljö 2000, 2005).

Helt sentralt innenfor en sosiokulturell ramme står kommunikasjon og språkbruk som utgjør bindeleddet mellom for eksempel barn i lek og omgivelsene. Det er igjennom deltakelse i kommunikasjonen at mennesket kan ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på. Tenkning og språklig kommunikasjon kan derimot ikke sidestilles med hverandre. Det vi tenker gjenspeiler ikke nødvendigvis det vi sier, og det vi sier trenger ikke å være det vi tenker. Tenkingen blir da en usynlig prosess som det ikke er mulig å følge for utenforstående. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan vi studere hva menneskene sier, skriver eller gjør som situert praksiser (Säljö 2000). Ved å ta dette perspektivet, gir det meg muligheten til å studere hvordan barn handler i lek og hvordan de benytter ulike redskaper i den leken de er en del av.

Mennesker handler alltid innenfor rammen for praksiser som betyr at en definerer hva en skal gjøre ut fra hvilken situasjon en befinner seg i. Vi kan stilles overfor utfordringer som ligner hverandre der vi kan tolke og reagere forskjellig i situasjoner som er tilnærmet like (Säljö 2000). Säljö drøfter i denne sammenheng begrepet kontekst som ordrett betyr «det som omgir». *Vi blir ikke påvirket av konteksten, fordi alle våre handlinger og vår forståelse er deler av konteksten. Det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster* (Säljö 2000 s. 138). Vi må forstå kunnskap som

knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster der en aktivt forsøker å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte (Säljö 2000).

Kunnskaper og ferdigheter kommer fra handlingsmønstre som er bygd opp i samfunnet gjennom historien. Gjennom interaksjon med andre mennesker kan vi ta del i ferdighetene. Mange av de mest grunnleggende innsiktene og ferdighetene vi trenger, skaffer vi oss i miljøer som ikke har til hensikt å formidle kunnskap. Slike miljøer kan være samtalen ved matbordet, samlingen foran tv-en, aktiviteten i fritidsklubben eller leken i barnehagen. I samspill med andre i for eksempel skole eller barnehage, kan vi med intellektuelle- og praktiske redskaper utnytte begrensede forutsetninger naturen har gitt oss. Eksempel på intellektuelle redskaper kan være språklige og evne til å tenke og lære. Praktiske redskaper kan være ei bok, en kalkulator, en blyant eller en datamaskin. Vi utnytter tidligere generasjoners erfaringer og innsikter når vi bruker et redskap (Säljö 2000).

Hvordan mennesker lærer, og hva som er vesentlig å kunne, er ikke bare et spørsmål om hvordan vi fungerer som individer innenfor pannebenet, eller et spørsmål om hva den biologiske utrustningen naturen har gitt oss. Vi må ta hensyn til hvordan våre omgivelser ser ut, hvilke ressurser de tilbyr og hvilke krav som stilles. Vi er kulturelle vesner som samspiller med og tenker sammen med andre mennesker i hverdagslige aktiviteter. I alle disse prosessene er kommunikasjonen/interaksjonen mellom mennesker avgjørende (Säljö 2000). *Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjonen de blir ført videre* (Säljö 2000 s. 22). Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv der en interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Det sosiokulturelle perspektivet vil her handle om hvordan barn tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i leken i barnehagen, samt hvordan barna tar i bruk de redskapene som barnehagen stiller til disposisjon (Säljö 2000).

### **2.3 Medierende redskap i sosialt samspill**

I en sosiokulturell virkelighet, som kan være hjemme, i barnehagen eller i ulike fritidsaktiviteter, kan mennesket bringes langt utenfor grensene av våre biologiske forutsetninger (Säljö 2000). Ulike typer teknikker kan kompensere for menneskelige funksjonsnedsettelse. Et synshemmet menneske kan av naturlige årsaker for eksempel ikke lese en bok. Denne funksjonsnedsettelsen stenger mennesket ute fra visuell kommunikasjon og blir henvist til at andre leser tekster eller forteller hvordan bildene ser ut. Säljö (2005) viser



til Vygotsky som mener at gjennom innovasjoner, det vil si gjennom å skape nye *medierende* redskap som lydbok, punktskrift og taktile bilder blir situasjonen annerledes. Begrepet mediere, som kommer fra det tyske *Vermittlung* (formidle), antyder at menneskene ikke står i direkte kontakt med omverdenen. Vi håndterer derimot omverdenen ved hjelp av ulike fysiske eller intellektuelle redskaper (Säljö 2000). Mennesker som blir født uten syn og hørsel kan for eksempel utvikle avansert kommunikasjonsredskap. Disse redskapene er avgjørende for hvordan vi anvender vårt intellekt, vår kropp og hvordan vi samspiller med andre (Säljö 2005). Vi kan med dette si at omverden fortolkes, eller medieres for barn gjennom lek og andre former for samspill med personer i omgivelsene ved bruk av redskaper eller artefakter. Artefakter vil si gjenstander eller produkter fremstilt av mennesker. De er laget for å fungere som redskaper for menneskene, som for eksempel når de skal løse problemer eller bearbeide informasjon (Säljö 2000). Tradisjonelt bruker man å skille mellom to slags redskaper, de som er fysiske som kniver, blyanter, bøker etc. og de som er språklige (intellektuelle, kommunikative). Men oppdeling mellom fysiske og språklige redskaper er ikke spesielt heldig. Det er bedre å gå ut fra at kulturelle redskap har både fysiske og intellektuelle sider (Säljö 2005). *«Innom en sociokulturell teoriram är det naturligt att betona att språket också bör ses som en uppsättning redskap – i en mening kan man se det som bestående av en rik uppsättning artefakter. Även om språkliga redskap inte är ting i fysisk bemärkelse, har språk och kommunikation materiella sidor och materiella konsekvenser.»* (Säljö 2005 s. 32-33). Språket blir et sosiokulturelt redskap der språklige uttrykk medierer verden for oss. Gjennom å tilegne seg språklige kategorier, kan mennesket delta i sosiale samspill. Språket er konstituerende for vår måte å se virkeligheten på. Det er også konstituerende for hvordan vi handler i ulike sosiale praksiser som for eksempel kan være barn i lek i barnehagen. I et sosiokulturelt perspektiv er det dermed grunnleggende at fysiske redskaper, liksom intellektuelle/språklige redskaper medierer virkeligheten for menneskene i slike konkrete virksomheter (Säljö 2000).

Alle de fysiske redskapene som vår hverdag er fylt av, inngår i kulturen. Begrepet kultur kan brukes som en samlebetegnelse på alle disse ressursene som finnes dels hos individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverden. Dette kan være ulike verktøy, instrumenter for måling, veiing og lignende, ulike former for informasjons- og kommunikasjonsteknologi, framkomstmidler og annet. Med kultur menes dermed den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser som vi erverver oss gjennom interaksjon med omverdenen (Säljö 2000).

Mennesket hører språklige redskaper bli brukt, eller det ser og prøver et fysisk redskap. Gjennom systematisk prøving og mer intensiv bruk av redskapene i spesielle praksiser, gis økende innsikt i muligheter og begrensninger. Det å beherske verktøyet innenfor visse praksiser, normaliserer bruken av det og gir tilgang til å forklare bruken av redskapet til en nybegynner (Säljö 2005). Sentralt i barns lek inngår å håndtere ulike former for redskaper som ressurs. I denne studien skal jeg se på hvordan barn håndterer redskapene, og hvordan de kan bli en ressurs.

Aarsand (2011) viser til Wartofsky der redskaper eller artefakter forklares som objekter som er skapt for produksjon og reproduksjon av for eksempel språk, sosial organisering og håndtering av spesielle verktøy. Det skilles mellom primære-, sekundære- og tertiære artefakter avhengig av hvilken funksjon de har i en gitt praksis. Primære artefakter kan være en lekebil, trehjuls sykkel, rullestol eller tegneblyanter. De ses på som en forlengelse av mennesket som igjen utvider sin handlingsmulighet. Eksempel på sekundære artefakter kan være en instruksjon til hvordan man spiller et spill, eller en oppskrift på hvordan legobilen skal bygges. De blir da redskaper som gir oss modeller for hvordan vi kan tenke og handle, og de gir oss kunnskaper om hvordan den primære artefakten kan brukes. Tertiære artefakter brukes til for eksempel å stille diagnoser, forstå og forklare våre omgivelser og inngår på denne måten i hverdagslivets ulike praksiser.

#### **2.4 Samtaleanalysen som verktøy for å forstå språklig interaksjon**

Jeg skal fordype meg i å forstå det sosiale samspillet mellom barn med ulike funksjonsnivå i lek i barnehagen. Videre skal jeg studere hvordan de utnytter ulike redskaper i leken ut fra en sosiokulturell ramme. På bakgrunn av at kommunikasjon og språkbruk står helt sentralt innenfor dette perspektivet, er det vanlig å komplementere en slik studie med samtaleanalysen. Det er et verktøy for detaljert studie av språklig interaksjon (Aarsand 2011, Säljö 2000, Tholander & Cekaite 2009).

Samtaleanalysens interesse er hvordan språket er med på å skape verden. Språket er således et praktisk redskap som vi kan gjøre eller utføre forskjellige ting med (Tholander & Cekaite 2009). Samtaleanalysen eller *Conversation Analysis* (som heretter forkortes til CA) fremsto på 60- tallet i USA som en utvikling av et etnometodologisk prosjekt av sosiologen Harold Garnfinkel (Melander og Sahlström 2010). Hutchby & Wooffitt (2008) viser til at CA er en studie av språklig interaksjon som har til hensikt å ha fokus på produksjonen og betydningen av språklig interaksjon. *"CA seek to uncover the organization of talk not from any extraneous*

*viewpoint, but from the perspective and how the participants display for one another their understanding of "what is going on"* (Hutchby & Wooffitt 2008 s. 13). Hensikten er å oppdage hvordan deltakerne forstår og responderer på hverandres turer i samtalen med et sentralt fokus på hvordan rekkefølgen av handlinger er produsert (Hutchby & Wooffitt 2008). Melander og Sahlström (2010) viser til Drew & Heritage som beskriver at samtaleanalysens fokus skal ligge på analyse av spesifikke handlinger i spesifikke kontekster. Fokuset skal i tillegg være på hvordan handlingene er sosialt organisert, og hvordan de på ulike måter utføres. Dette betyr at CA studerer naturlig forekommet interaksjon. Fordelen med å studere naturlig forekommet interaksjon er at den utgjør en førstehåndskilde når det gjelder å få tilgang til hvordan mennesker snakker sammen. Interaksjonen kan studeres på deltakernes egne premisser. Man prøver å unngå at forskeren kan påvirke gjennom intervju spørsmål eller forutinntatte meninger om deltakernes aktiviteter. En viktig forutsetning for å studere denne interaksjonen er at forskningen bygger på lyd eller filmopptak av naturlig samspill (Hutchby & Wooffitt 2008).

I den hverdagslige interaksjonen, som her vil være i barnehagen, er det ikke enkeltindividet "snakkeren" som studeres. Det som studeres er hvordan samtlige mennesker i aktiviteten opptrer sammen og mot hverandre i og gjennom samtalen. CA stiller seg kritisk til å studere en samtale med den hensikt å uttale seg om noe som ligger utenfor samtalen. Eksempel på det kan være å si noe om deltakernes karakter eller intensjoner. Ved å studere barns samhandling slik den fremkommer her og nå, vil det være naturlig å forsøke å fange opp både hva som sies og hvordan det sies (Tholander & Cekaite 2009).

Ved å bruke CA som redskap i denne studien, gir det meg mulighet til å forstå sosial samhandling. Jeg kan se hva som skjer i leken og studere hvordan barna bruker språket i interaksjonen. Dette innebærer at språk ikke bare ses på som "prat" i hverdagslig mening. Språk er også en aktivitet der ulike handlinger som for eksempel det å hilse, holde avtaler og komme med en klage, kontinuerlig produseres (Tholander & Cekaite 2009).

Jeg ønsker å analysere språklige handlinger ved å studere den sekvensielle oppbyggingen av samtalen som forekommer i leken i barnehagen. Den språklige handlingen er ofte organisert i *nærhetspar*. Eksempel på et nærhetspar kan være spørsmål – svar, hilse – hilse og forslag – avslag. Et nærhetspar består da av en førstedel som foranleder en spesifikk andredel. Når menneskene skal bedømme samtalepartnerens handlinger, utgjør nærhetspar en viktig betydning. Gjennom å produsere den første delen av et nærhetspar som kan være et spørsmål,

forventer vi mennesker et spesielt svar, nemlig at spørsmålet blir besvart. Dersom denne spesifikke andredelen uteblir, kan det tolkes av den første taleren som merkelig og stiller spørsmålet på nytt igjen, da gjerne med en høyere røst (Hutchby & Wooffitt 2008, Tholander & Cekaite 2009). I barns lek fremkommer gjerne dette sekvensielle mønsteret når barna for eksempel forhandler om deltakelse i leken og valg av leke. Da stilles det et spørsmål som forventer et svar. Etter et nærhetspar forekommer også det Melander og Sahlström (2010) beskriver som såkalte *tredjeturer* der responsen etter nærhetsparets andre del følges opp med for eksempel å si ”bra” eller ”ok”.

Det som karakteriserer forskningen innenfor CA, er at alle analytiske funn er basert på og understøttes av transkriberte film- og/eller lydopptak (Hutchby & Wooffitt 2008). Gjennom teksten kan jeg føre frem beskrivelser av språklig interaksjon slik den fremkommer i leken i barnehagen.

Innenfor rammen av en samtale, behandles forskeren som et subjekt blant andre. Det betyr at jeg som forsker ikke kan innta en rolle utenfor samtalen og iaktta og analysere den på avstand (Tholander & Cekaite 2009). Tholander & Cekaite viser til Garnfinkel & Sacks der de påpeker at forskeren skal være *metodologisk indifferent* i forholdet til de indre opplevelser og intensjoner når jeg forklarer det som fremkommer i leken. Dette betyr at jeg må være nøytral i relasjonen til hvilket barn jeg synes gir den mest korrekte virkelighetsbeskrivelsen, er triveligst eller som jeg synes virker mest ærlig. ”*Det gäller att försöka beskriva människors handlingar utan att bedöma dem utifrån personliga vardagsföreställningar, preferenser eller perspektiv*” (Tholander & Cekaite 2009 s. 159). Min oppgave er å studere hvordan barna handler ut fra sin forståelse i situasjonen og ikke spekulere i hva som foregår i deres indre (Tholander & Cekaite 2009).

CA har en ambisjon om å forsøke å forstå menneskers interaksjon ut fra et deltakerperspektiv (Cromdal, Tholander & Cekaite 2009).

## **2.5 Deltakerperspektiv i følge CA**

Ved å ta et deltakerperspektiv vil jeg studere barnas lek på barns egne premisser, slik den fremkommer i naturlig interaksjon i hverdagen i barnehagen. Mer spesifikt innebærer dette å etterstrebe det å forstå hvilken betydelse barna selv legger i sine og andres handlinger (Tholander & Cekaite 2009). Å analysere samspill ut fra et deltakerperspektiv innebærer da at jeg må forstå og systematisk beskrive deltakernes egne forståelse av hverandres og sin egen

handling (Cromdal 2009). I denne studien forsøker jeg å forstå hva som skjer i interaksjonen mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og funksjonsfriske barn i lek i barnehagen.

Et av målene for CA er å beskrive de prosedyrer og ressurser som menneskene bruker for å forstå hverandre i et samspill (Melander og Sahlström 2010). Kartlegging på 1960 og 1970-tallet av de mekanismer som organiserer samtalen ble kjent som *turtakingssystemet*. Dette systemet innebærer prinsipper for de som deltar i en samtale. Det gjør det mulig for oss mennesker å produsere handlinger på en organisert måte, samt tolke andre menneskers handling. Mennesket strever metodisk etter å gjøre verden begripelig, noe som er nødvendig for at forståelsen mellom individer skal være mulig (Cromdal 2009).

*Tur og turtaking* er sentrale begrep innenfor CA. Tholander & Cekaite (2009) viser til *Sacks m.fl.* der turtaking refererer til alle de prosedyrer som er forbundet med at deltakerne snakker i turer og bytter på å ta tur. De snakker hver sin gang. Nødvendige prinsipper for hverdagskommunikasjon blir da at det kontinuerlig skjer turbytte og at en snakker igangen. Sammen med dette bør turbytte skje smidig med minimale pauser og ha minimalt overlappende tale (Tholander & Cekaite 2009).

I denne studien blir nettopp turtakingssystemet av spesiell interesse. Det kan vise hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk utøver overnevnte prinsipper i samtalen slik den fremkommer i leken. Systemet kan også vise hvordan funksjonsfriske barn organiserer denne samtalen. Jeg vil i tillegg få tilgang til hvordan barna deltar og følger opp i samtalen, og om noen blir korrigert eller avvist.

Etter som menneskene handler metodisk, så organiseres samtalen så vel som andre former for samspill. Deltakerne analyserer det pågående samspillet og viser for hverandre sin forståelse av samtalen tur for tur. Slik fortsetter den meningsskapende prosessen, tur for tur i et sekvensielt forløp. Dette betyr at deltakerne i samtalen fortløpende analyserer hverandres handling. De viser deres tolkninger tur for tur hvordan de gjennom sin handling tilskriver hverandre mening, hensikt og intensjoner (Cromdal 2009). Melander og Sahlström (2010) viser til Sacks, Schegloff og Jefferson som kaller dette ”*proof procedure*”. Det er en bevisprosedyre der deltakerne gjennom hver sin tur synliggjør sin forståelse, kanskje mest av det som hendte i foregående tur, men også hva som er hendt tidligere i aktiviteten. På denne måten kan både deltakere og forskere få tak på hvordan de forstår det som har skjedd i de foregående handlinger. Et eksempel på dette kan være når vi skal avgjøre om ytringen ”kan

du gi meg lekebilen” er et spørsmål eller en oppfordring. Svaret finnes ikke i selve ytringen, men i hvordan ytringen oppfattes av mottakeren. For meg i denne studien betyr det at jeg kan observere disse dialogiske fenomen og foreta deltakerrelevante tolkninger av samspillet ut fra et deltakerperspektiv.

*”Det är just samtalsdeltagarnas sträven efter delad förståelse eller intersubjektivitet som ger etnometodologen möjlighet att förankra analysen i deltagarnas förståelse av samspelet, för intersubjektivitet förutsätter att deltagarna visar upp för varandra hur de uppfattar den gemensamma aktiviteten.”* (Cromdal 2009 s. 41). Dette betyr at jeg vil få tilgang til hvordan barn i lek i barnehagen viser for hverandre hvordan de synliggjør sin forståelse og viser gjensidig oppmerksomhet både mot hverandre og til det som skjer i leken.

Å etterstrebe et deltakerperspektiv stiller høye krav til forskeren. Det kan være en fare for at den intuitive forståelse av hva som foregår i en samtale kan ta overhånd. Erfaringer og kunnskap kan på den ene siden gjøre meg til kompetent observatør av samtalen, fordi man kjenner igjen rutinemessige ting i flere sammenhenger. På den andre siden risikerer man å la sin erfaring og forståelse av lignende situasjoner ta over analysearbeidet. Da overskygges deltakernes egne handlinger slik de fremkommer (Cromdal 2009).

### **3. Data og gjennomføring**

For å finne svar på hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i lek i barnehagen, har jeg vært inne i tre ulike barnehager med den interesse å studere deres kommunikasjonsmønster. Ved å velge 3 ulike barnehager, kunne jeg studere variasjon i interaksjonsmønsteret. Jeg har observert og gjort filmopptak av tre fokusbarn og deres samhandling med tilhørende barnegruppe. Totalt har jeg gjort seks forskjellige opptak av barna på seks ulike dager. Hvert fokusbarn er observert i to dager der jeg har filmet ca. 40 minutter hver gang. Dette gav meg ca. 4 timer filmopptak. På grunn av sykdom hos fokusbarna, gikk gjennomføringen over lengre tid enn planlagt. Jeg valgte også å utsette planlagt observasjon når fokusbarnas kjente voksne var syke for å etterstrebe en mest mulig vanlig hverdag i barnehagen.

#### **3.1. Beskrivelse av fokusbarna**

Fokusbarna Jonas, Henrik og Kristian er alle tre år og går i hver sin barnehage. Jonas er sammen med barn i alderen 3 - 6 år. Henrik og Kristian er sammen med barn på 3 år.

Felles for fokusbarna er at de har funksjonsnedsettelser med tilleggsvansker som hørsels- og synshemming. De må ha hjelp til stort sett alt i hverdagen. Guttene kan ikke gå, men når de bruker gå-hjelpemidlene sine, kan de være noen «racere» bortover gulvet. Hverken Jonas, Henrik eller Kristian har klart å utvikle verbalt talespråk, men noen få ord klarer de å si. De bruker mest kroppsspråk og lyder i samhandling med barn og voksne. De er i startgropa for å prøve å lære alternative kommunikasjonsmåter, og deler av dagen er lagt opp med tilrettelagt trening med spesialpedagog.

#### **3.2. Beskrivelse av barnehagene**

I barnehagen til Jonas er det tre avdelinger med plass til 50 barn. Både barn og voksne kan variere i antall ut fra type barnehageplass barna har. En dag kan det være 13 barn og 4 voksne på hans avdeling, mens en annen dag kan det være 20 barn og 6 voksne. Et av målene til denne barnehagen er å ivareta barnas behov for lek.

Barnehagen til Henrik har fire avdelinger. På hans avdeling, er det 18 barn og 4 voksne. Et av målene barnehagen hans vektlegger, er sosial utvikling gjennom samspill mellom mennesker i hverdagen.

I barnehagen der Kristian er, har også fire avdelinger. På hans avdeling er det 15 barn. Antall voksne kan variere mellom 3-5 personer. Fokusområde som barnehagen jobber med, er sosial utvikling igjennom lek og samspill.

Alle de tre barnehagene har stort sett lik dagsrytme, som betyr at måltid, aktiviteter, frilek inne/ute, eventuelt soving og stelling/bleieskift foregår på cirka samme tidspunkt.

Det fysiske miljøet på avdelingene i de tre barnehagene har også mye likhet i seg. Store rom var delt opp med reoler og puter for å lage lekekroker. Lekene var plassert i kasser, hyller eller skuffer lett tilgjengelig for barna. Jonas, Henrik og Kristian fikk tak i noen av lekene selv. Enkelte av smårommene var utformet som malerom, musikkrom og klosserom der aktiviteten var definert. Andre rom igjen var ikke utformet med henblikk på bestemte aktiviteter.

Barnehagene viste seg å ha et felles fokus på målvalg, nemlig å vektlegge sosial utvikling gjennom lek og ivareta barnas behov for lek.

### **3.3 Deltakende observasjon**

Ved observasjoner i sosiale praksiser er fokuset rettet mot hva menneskene gjør, ikke hva de tror eller føler (Silverman 2001). Silverman viser til Atkinson og Hammersley der de definerer følgende: *"All social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it. From this point of view, participant observation is not a particular research technique but a mode of being-in-the-world characteristic of researches."* I min observasjon har jeg fokus på det som skjer i interaksjonen mellom barna, ikke hva jeg får tilgang til gjennom samtale med voksne i barnehagen. Jeg er en deltakende observatør ved at jeg står ved siden av barna og gjør filmopptak der samspillet mellom dem skjer. Jeg ønsker å påvirke samspillet så lite som mulig ved å holde meg mest mulig i ro, men er klar over at mine blikk, bevegelser og nærvær kan påvirke barnas samspill.

### **3.4 Filmkamera som teknikk for datainnsamling**

Bruk av filmkamera som teknikk for datainnsamling, er nyttig og nødvendig når jeg studerer interaksjon mellom barn, fordi jeg kan se opptakene flere ganger. I denne studien blir bruk av filmkamera særdeles viktig, fordi jeg skal identifisere interaksjonen slik den fremkommer



verbalt og nonverbalt. Jeg kan analysere kroppsspråk og samtale som foregår både i et lavt og høyt tempo (Evaldsson 2004).

Ved å studere opptakene flere ganger, gir det meg mulighet til å ta alles betydning på alvor og ikke overse noen når jeg skal forsøke å forstå samspillet, aktivitetene og personene.

Opptakene blir i tillegg nyttig når jeg skal studere hvordan barna bruker artefakter for å forstå hverandre, og for å skape mening (Silverman 2001).

Bruk av filmkamera gjør at jeg unngår å opptre som en styrende voksen og kan studere interaksjonen på deltakernes egne premisser. I tillegg har jeg mulighet til eventuelt å oppdage flere ting som skjer når jeg analyserer materialet etterpå (Evaldsson 2004).

### **3.5. Forberedelser og gjennomføring av observasjonene**

Før jeg startet gjennomføringen av observasjonene, gjorde jeg meg kjent med tidligere forskning på utfordringer en kan møte når man bruker filmkamera som teknikk for datainnsamling. Luff & Heat (2012) peker på flere aktuelle utfordringer til det å få gode filmopptak. Spørsmål som reises er om deltakerne vil overse at film tas opp for å unngå at deres handlinger blir endret. I dag er filmopptak blitt mer eller mindre vanlig i alles hjem ved bruk av filmkamera, Ipad eller mobiltelefoner. I barnehagene der jeg skulle gjøre mine opptak, var filming av barna i lek normalisert og skjedde ofte.

Luff & Heat (2012) drøfter videre hvordan man kan få godt bilde og god lyd. Skal man zoome, ha vid vinkel, eller konsentrere seg om å ha kamera i en posisjon. Å ha en vid vinkel gjør at en dekker mesteparten av rommet og kan få med seg flere som tar del i samspillet. Selv om det er mulig å dekke et større område med relevant hendelse, kan det allikevel være vanskelig å overføre materialet til analysen. Materialet trenger ikke å skaffe tilgang til detaljene av deltakernes handlinger, spesielt til deres aktiviteter med materielle artefakter. Det å sette kamera på et stativ kan også by på problemer i forhold til om det blir for nært eller ikke. Stativet kan bli til hinder for barna, og på den måten forstyrre deres oppmerksomhet mot samspillet. God lyd skapes best når kameraet er nært det som skal filmes. God lyd blir en viktig faktor når jeg skal studere interaksjonen ved bruk av samtaleanalysen som redskap. *«Genom at lyssna på inspelningarna om och om igjen upptäcker du förhoppningsvis successivt fler och fler detaljer som kan vara viktiga för att få en rik och nyanserad förståelse av deltagarnas interaktion.»* (Tholander & Cekaite 2009).

Andre forberedelser jeg gjorde var å planlegge sammen med barnehagene når observasjonene skulle skje, og hvor mange ganger jeg skulle observere. Dersom barna med funksjonsnedsettelse ble fort slitne og holdt lite i samspillet med andre barn, ville jeg vurdere å filme i kortere sekvenser og heller ta flere opptak.

Ut fra mine overveielser for bruk av filmkamera, valgte jeg å benytte kamera håndholdt for å kunne være nært det som skjedde. Det fungerte også best ut fra at det fysiske miljøet var oppdelt med små lekekrokar. Sammen med opptakene gjorde jeg feltnotater for nyttige tilleggsopplysninger (Evaldsson 2004).

Jeg valgte å være tilstede i barnehagene en god stund før jeg startet filmingen og hadde filmkamera i hånden hele tiden. Etter hvert overså de både meg og kameraet. Enkelte ganger kunne noen barns handlinger bli endret i form av at de stakk hodet foran kamera. Dette var barn som ikke var i lek med fokusbarna, og fikk ikke betydning for analysen. Ett av fokusbarna måtte også sjekke av og til hvor jeg var dersom jeg forflyttet meg. Ved gjennomgang av filmen etterpå, viste den at barnet så etter alle som flyttet på seg

### **3.6. Bearbeiding av datamaterialet**

Etter hvert opptak startet jeg transkribering, som betyr å gjøre opptak av sosial interaksjon om til tekst. Det ble viktig i forhold til å oppdage «fenomenet», se når hendelser begynte å gjenta seg flere ganger. Cromdal (2009) viser til Schegloff som har formulert to kriterier for bevisprosedyre for å unngå å la sine egne erfaringer og forståelse overskygge analysearbeidet. Det første kriteriet handler om at en analytisk beskrivelse av et samtalefenomen skal være relevant for deltakerne selv akkurat der og da. Det andre kriteriet handler om at det fenomenet som beskrives, skal på en eller annen måte innvirke på det videre samspillet (handlingskonsekvens). Man søker å identifisere de aspektene av samtalen som er relevante for samtalepartnerene selv for å påvise hvilken effekt, eller handlingskonsekvens det observerte samtalefenomen har på deltakernes pågående samspill (Cromdal 2009). Å gjøre opptak to ganger av hvert fokusbarn i hver barnehage kan være for kort tid til å finne et mønster for hvordan dagene ser ut. Jeg skulle derimot ha fokus på språklig interaksjon der jeg ønsket å se på hvordan barna brukte språket og snakket til hverandre. Filmmaterialet gav meg til sammen 73 sider med transkribert materiell som jeg brukte for å skrive frem et mønster i den sekvensielle oppbyggingen av samtalen slik den fremkom i leken i barnehagene. Når man transkriberer, gjør man et valg av det man mener har betydning for situasjonen (Hammersley 2010). Ettersom jeg skulle studere barn med funksjonsnedsettelse

uten verbalt talespråk i lek sammen med funksjonsfriske barn, ble det viktig å transkribere mye av det fremkomne kroppsspråket til fokusbarna, men også til de andre barna som var deltakere i leken.

Jeg brukte Gail Jefferson sin transkripsjonsnøkkel for å organisere den språklige interaksjonen slik den fremkom i filmmaterialet (Psathas & Anderson 2009). Etter transkribering som er et begynnende arbeid med analysen, organiserte jeg de ulike variantene av handlinger for å få oversikt over variantene som fremkom (Hammersley 2010). Jeg valgte å organisere variantene ut fra handlingene jeg mente kunne være aktuelle med henblikk på forskningsspørsmålene. Det gjorde arbeidet med å velge ut aktuelle sekvenser for analyse mer tydelig.

### **3.7 Ethiske vurderinger**

Jeg hadde møtt aktuelle barn som kunne være en del av studiet, før jeg startet. Foreldrene til barna gav meg i første omgang muntlig samtykke til at barna deres kunne være deltakere i studien. De som jobbet tett opp mot barna i de respektive barnehagene, gav også muntlig samtykke til å være deltakere. Etter søknad, godkjente Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S prosjektet. Behandlingen av personopplysningene ville være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. I følge prosjektmeldingen skulle det innhentes skriftlig frivillig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Skriftlig samtykke ble innhentet fra fokusbarnas foreldre, enhetslederne i barnehagene, personalet, og foreldregruppa. Barnehagene hadde allerede avtaler med foreldregruppa om filming av barna, men jeg valgte å gjøre egne avtaler med gruppa. I etterkant av dette, ble barna informert av både meg og personalt i barnehagene om at jeg ville filme når de lekte. Til tross for at jeg fikk beskjed om at alle involverte var positive til å være en del av prosjektet, var det enkelte foreldre som ikke hadde gitt sin tillatelse. Barna deres var ikke i barnehagen da skjemaene ble delt ut. Jeg løste dette ved å styre unna de to barna med kamera som jeg ikke hadde fått tillatelse til å filme. Det oppsto også en situasjon der en av de ansatte ble syk, og det ble satt inn vikar. Hun fikk et samtykkeskjema fra meg, men før hun skrev under, presiserte jeg at jeg kunne unngå henne med kameraet dersom hun ikke ønsket å delta. Videre i prosjektmeldingen skulle fokuset være rettet mot hvordan det samlede datamaterialet burde behandles med tanke på gjenkjenning og ikke minst oppbevaring. Ved at filmmaterialet ble bearbeidet til tekstmateriale, muliggjorde det anonymisering slik at enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes i materialet. For oppbevaring av materialet med

personidentifiserende data, ble rutiner for datasikkerhet fulgt i form av lagring på ekstern disk og oppbevart nedlåst. Ingen personopplysninger ble registrert eller oppbevart sammen med det øvrige datamaterialet.

Det etiske dilemma som oftest drøftes i prosjekter, er kravet til informasjon, samtykke og hvordan det allerede innspilte materialet som er regulert av paragrafer i personopplysningsforskriften, skal anvendes og representeres. Et annet etisk dilemma er knyttet til deltakende observasjon med filmkamera. Det er selve feltarbeidet med kamera som kan stille andre krav til forskeren enn hva feltnotater og lydopptak gjør. Filmingen stiller forskeren innenfor særskilte moralske dilemma når det gjelder relasjonen på feltet (Aarsand & Forsberg 2009). «*Mötet mellan forskare och informant kan förstås som et möte mellan privat vardagsliv och offentlig forskning.*» (Aarsand & Forsberg 2009 s. 152). I studien skulle jeg gjøre filmopptak av mennesker som ikke var i stand til å si stopp. Jeg måtte stole på foreldrenes tillatelse til at dette skulle gå bra, samt at jeg måtte støtte meg til personalet i barnehagen dersom de så signaler hos barna som betydde at jeg måtte avslutte opptakene. Sosialkonstruktivister mener at moral, hva som ses på som rett eller feil, stadig omvurderes og omforhandles. «*Moral skapas og förhandlas i relationen mellan informanter och forskare, vilket ställer stora krav på vad forskaren gör och hur hon förhåller sig till sitt eget handlande och sin kunskapsproduktion.*» (Aarsand & Forsberg 2009 s. 153). I mitt prosjekt handler dette om hvordan jeg forholder meg til deltakerne og respekterer hva jeg får lov til å filme og ikke.

### **3.8 Pålitelighet og validitet**

Med pålitelighet mener jeg å etterstrebe *en intern logikk* som betyr at det bør være en sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål, datainnsamling og analyseteknikk. Pålitelighet innebærer i tillegg å vektlegge et rikt innhold, en god struktur og teoritilskudd (Larsson 2005). Først har jeg tydeliggjort mine teoretiske perspektiv som utgangspunkt for tolkning. Ved å bruke filmkamera som teknikk, har jeg studert interaksjonen på deltakernes egne premisser, og har sett filmene om og om igjen. Jeg har valgt samtaleanalysen som analyseteknikk og har hatt fokus på produksjonen og betydningen av språklig interaksjon for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Jeg satte meg inn i aktuell teori før jeg startet studien og videre underveis i prosessen. Resultatet mener jeg er presentert på en ryddig måte og innholdsrikt beskriver «fenomenet» jeg har studert.

Validitet kan beskrives som kvalitet i forskningen (Larsson 2005). Jeg har gjennom dette studiet satt fokus på hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn. Dette har jeg gjort gjennom å studere barna i naturlig fremkommet interaksjon i stedet for å spørre voksne som er sammen med dem i hverdagen. Jeg har tatt opp film fra ulike barnehager som har gitt meg flere kilder som omhandler samme fenomen. Dette styrker troverdigheten av mine tolkninger. Tolkningene er gjort med utgangspunkt i tekstmaterialet fra transkriberingen. Resultatet kan være av praktisk betydning for videre kunnskap om samhandling mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og funksjonsfriske barn. Jeg håper jeg kan bidra til å se denne virkeligheten for noen på en ny måte og gjøre temaet interessant å studere videre.

### **3.9. Generaliserbarhet**

Generalisering stiller spørsmål til hvordan, når og for hvilke individer/grupper forskningsresultatet kan være anvendbart (Larsson 2009). Det er tre påstander som kan bli anvendelig når generalisering blir kalt for utvidet generaliseringspotensial ved maksimal variasjon, generalisering gjennom lik kontekst og generalisering gjennom å rekognisere mønster (Larsson 2009). Larsson påpeker nyttigheten av å studere det som er ulikt, fordi det kan forsterke generaliseringspotensialet. Jeg observerte fokusbarn i flere barnehager som gav meg muligheten til å observere om det fremkom forskjeller. Ut fra tanken om generalisering gjennom lik kontekst, kan det være du som leser som er i den beste posisjon til å bedømme om det er mulig. Generalisering via lik kontekst forutsetter at konteksten avklarer eller inneholder fenomenet eller mønstret. Dersom funn fra min studie kan generaliseres til å gjelde i lignende kontekster, vil det være positivt, og om mulig ha betydning for hensiktsmessig arbeid videre. Generalisering ved å gjenkjenne et mønster kan skje selv om konteksten er forskjellig fra den originale studien, så lenge mønstret kan gjenkjennes. Det kan være teoretiske konstruksjoner, ideer eller forklaringer som kan bli gjenkjent i den empiriske verden. Det betyr at du som leser inviteres til eventuelt å oppdage noe du ikke har sett før.



## **4. Det sosiale samspillet mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og funksjonsfriske barn**

En sentral aktivitet i barns hverdagsliv er leken. Her ser jeg nærmere på barnas samspill slik det kommer til uttrykk i leken i barnehagen. Jeg vil fokusere på hva barna gjør, da med fokus på forhandling om deltakelse, lekens organisering ved posisjonering og barns bruk av artefakter i leken.

### **4.1 Barns forhandling om deltakelse i leken**

Når barn skal være aktører i lek, gjør de forhandlinger om deltakelse. Det handler i hovedsak om å komme med et forslag eller et spørsmål som forventer et svar på om du får delta eller ikke (Goodwin 2003, Tholander & Cekaite 2009). Det betyr at når mennesker skal forhandle med hverandre om deltakelse, skjer det alltid innenfor en aktivitetsramme. Her er aktivitetsrammen leken i barnehagen. Forhandlingen kan skje ut fra hvordan deltakerne posisjonerer seg selv i forhold til andre deltakere. Duranti (1997) viser til Goffman som peker på at i en hver situasjon kan det være mange forskjellige mennesker som hører hva som blir sagt, men det er bare noen få, eller bare en som har rett til eller er forventet til å være en del av den kommunikative handlingen. Disse kaller Goffman ratifiserte (godkjente) deltakere. De andre kaller han ikke ratifiserte deltakere. Deltakerne kommer med forslag innenfor en ramme som enten godtas eller avslås (Goodwin & Goodwin 2004). Det kan skje både ved bruk av tale, blick eller andre former for kroppsspråk (Evaldsson & Sparrman 2009, Melander og Sahlström 2010, Goodwin 2003). Slike rammeverk for deltakelse er av stor betydning i organiseringen av menneskelig interaksjon. Slike aktivitetsrammer skaper et miljø som gjør det mulig å analysere hvordan barna for eksempel gjennom forhandlinger får tilgang til deltakelse i leken (Goodwin & Goodwin 2004, Melander og Sahlström 2010). Hvilke prosedyrer og ressurser barna brukte for å forhandle om deltakelse i leken, vil jeg vise frem i eksemplene 1, 2 og 3.

I eksempel 1 skal vi se hvordan en voksen tar fokusbarnet sin plass og utfører forhandlingen. Her møter vi fokusbarnet Jonas (3), Anne (3), Maren (voksen) og Gry (3). De sitter i en ring på gulvet i lekekroken. De har akkurat avsluttet en aktivitet der de har trillet ball mellom seg, og Anne har ballen fortsatt i fanget. Gry kommer bort til dem og har to små baller i hånda. Den ene ballen rekker hun frem mot Jonas. Vi skal nå se hva som skjer videre i denne sekvensen.

### Eksempel 1

Deltakere: Jonas (3) (fokusbarnet), Gry (3) og Maren (voksen)

Sted: i lekekroken på avdelingen

Aktivitet: forhandle om deltakelse i lek

- 1 Gry: didji ((kommer bort til Jonas, har to små baller i hånda, rekker den ene mot Jonas))
- 2 Jonas: ((sitter vendt mot Anne, tar ikke imot ballen))
- 3 Maren: skoill`n få ball`n av dæ? ((snur Jonas mot Gry)) sje no kom a Gry
- 4 Jonas: ((ser på en voksen som henter noe fra hylla like ved))
- 5 Anne: ((sitter fortsatt på gulvet med den store ballen i fanget fra aktiviteten trille ball, ser på Gry))
- 6 Gry: ((setter seg ned foran Jonas, prøver å gi Jonas ballen))
- 7 Jonas: ((ser på den voksne som går bort fra hylla))
- 8 Maren: holl`n litt lenger opp Gry (.) sånn((hjelper Gry med å holde opp ballen))
- 9 Gry: (( gir Jonas ballen))
- 10 Jonas: ((tar i mot ballen og fører den til munnen mens han ser på Anne og ballen Anne har i fanget))
- 11 Maren: no vart`n gla når`n fikk ball`n av dæ
- 12 Jonas: ((spiser på ballen, ser ut i rommet))
- 13 Maren: ja sjå da (1) det va snilt asså (.) såg du Anne (0.5) ja
- 14 Anne: ((ser på Maren, nikker))

Her har vi en situasjon der det er Maren som tar den spesifikke andredelen og svarer på Gry sin handling ved å spørre «skoill`n få ball`n av dæ?», ikke Jonas. Vi vet ikke hva det er Gry sier (linje 1), men hun rekker ballen mot Jonas, noe som kan tolkes som et spørsmål om han vil ha ballen. Jonas kommer ikke med den spesifikke andredelen, men Maren gjør det i form av at hun stiller Gry spørsmålet om Jonas skulle få ballen. Maren instruerer så Gry i hvordan hun må holde ballen (linje 8) for å produsere første delen av nærhetsparet spørsmål – svar. Denne førstedelen blir da en handling og ikke en ytring i form av et spørsmål. Jonas tar imot ballen som må tolkes som et svar på at han vil ha ballen, men viser Anne og ballen hun har i fanget større oppmerksomhet ved at han ser på henne og ballen (linje 10). Det er Maren som tar neste tur i handlingen ved å si til Gry at nå ble Jonas glad når han fikk ballen av deg (linje 11). Jonas sin handling er å spise på den mens han ser ut i rommet. For å gjøre en handling eller en samtale meningssskapende er det avgjørende å vise sin forståelse av handlingen/samtalen tur for tur der de viser sine tolkninger og tilskriver hverandre mening (Cromdal 2009). Jonas har ikke vist frem for Gry og Maren at han ønsket å forhandle om å ha ballen, og han har heller ikke vist frem at han ikke ønsket å ha den. Når hans svar på Gry sin henvendelse uteble, var det Maren som fulgte opp med den spesifikke andredelen (linje 3) Maren følger også opp med en såkalt tredjetur (linje 11) med å si at han ble glad. Det som kjennetegner denne måten å forhandle på er at du bekrefter svaret du har fått og viser at du har forstått svaret.

I dette eksemplet skjer forhandlingen ved at det er Maren som på vegne av Jonas bekrefter at det var fint at han fikk ballen, og at han ble veldig glad. Jonas viser ikke frem at han



forhandler om å få ballen. Det er Maren som har skapt denne situasjonen (linje 3, 11, 13). Dette viser at Jonas selv ikke deltar i forhandlingen.

I eksempel 2 skal vi følge fokusbarnet Kristian (3) og se hvordan han sammen med Fredrik (voksen), Ola (3), Sara (3) og David (3) håndterer forhandlingen om deltakelse. Dette eksemplet skiller seg fra det første eksemplet ved at Ola viser at han kan forhandle med Fredrik, men utfører ikke samme handling overfor Kristian. Fredrik sitter ved bordet og har Kristian på fanget. På oppfordring fra Fredrik, kommer David med en bil til Kristian. Han får ikke tak i bilen. Fra denne sekvensen går vi inn i aktiviteten.

### *Eksempel 2*

Deltakere: Kristian (3) (fokusbarnet), Ola (3), Sara (3), David (3) og Fredrik (voksen).

Sted: i lekekroken på avdelingen.

Aktivitet: *Forhandle om deltakelse i lek.*

- |    |           |  |
|----|-----------|--|
| 1  | Fredrik:  | ((bøyer seg mot Kristian)) xx ((tar arma til Kristian og fører den mot bilen))                 |
| 2  | Kristian: | ((tar bilen, beveger den rundt i hendene))   |
| 3  | Fredrik:  | ka`n David hadd me sæ da? ↑hm:   |
| 4  | David:    | ((hører att noen kommer inn døra, går dit))  |
| 5  | Kristian: | ((kjører bilen frem og tilbake på bordet))   |
| 6  | David:    | ((kommer tilbake, setter en ny bil oppå bordet, begynner å kjøre med den.))                    |
| 7  | Fredrik:  | kjøre`n David på bordet ditt?  |
| 8  | Kristian: | ((kjører bilen frem og tilbake på bordet))   |
| 9  | Ola:      | ((kommer med to biler i hånda, ser på Fredrik)) kan æ få prøv dein                             |
| 10 | Fredrik:  | hm   |
| 11 | Ola:      | æ prøv dein ((ser på Fredrik))   |
| 12 | Fredrik:  | du kan prøv en ja  |
| 13 | Ola:      | ((gir en av bilene til Kristian))  |
| 14 | Kristian: | ((har fortsatt bilen han fikk av David, slipper den for å få tak i bilen Ola satte foran han)) |
| 15 | Ola:      | ((tar bilen tilbake fra Kristian og gir Kristian den andre bilen han hadde i hånda))           |
| 16 | Kristian  | ((tar bilen, kjører frem og tilbake på bordet))  |

Det som skjer først her er at Fredrik hjelper Kristian med å få tak i bilen David kommer med. Deretter sier Fredrik: «ka`n David hadd me sæ da?» Dette må tolkes som at spørsmålet er rettet til Kristian som fikk bilen. Kristian «svarer» ikke Fredrik, men kjører bilen frem og tilbake på bordet (linje 5). Fredrik stiller et nytt spørsmål til Kristian (linje 7). Kristian sin handling er fortsatt å kjøre bil (linje 8). Ut fra ideen om at språklige handlinger er organisert i nærhetspar (Tholander & Cekaite, 2009), her spørsmål – svar, hadde det vært å forvente at Kristian hadde besvart spørsmålet fra Fredrik. Kristian har her ikke forhandlet seg frem eller vist frem at han vil ha bilen. Han har bare fått den i hendene ved hjelp av Fredrik (linje 1). Videre i denne sekvensen kommer Ola bort til bordet med to biler. Han forhandler med Fredrik der handlingen er organisert i nærhetspar (spørsmål- svar). Ola ser på Fredrik og spør om han får låne bilen. Fredrik hører ikke hva han sier, så Ola spør opp igjen. Da får han svar

fra Fredrik at han får låne bilen. Den andre bilen gir Ola til Kristian. Kristian slipper bilen han har i hendene for å få tak på bilen Ola satte foran han (linje 14). Denne handlingen kan forstås som at Kristian synliggjør sin forståelse om at han fikk en ny bil å leke med. I neste handling tar Ola bilen tilbake og gir Kristian den andre bilen han hadde i hendene (linje 15). Her forhandler ikke Ola om å få bilen tilbake ved å stille et spørsmål og vente på et svar fra Kristian. Han bare tar bilen og gir Kristian den bilen han ikke ville ha. Verken Kristian eller Ola viste her fram en handling som spørsmål og svar, eller forslag og avslag. Eksemplet viser at Ola kjenner handlingen hvordan han skal forhandle om deltakelse, men utfører handlingen bare sammen med Fredrik. Han viser tilbake at han deltar i forhandlingen (linje 12). Ut fra at det var Fredrik Ola først forhandlet med om å få tilgang til bilen, kan det tyde på at det er bare de to som er ratifiserte deltakere her. Innenfor denne rammen viser Kristian ingen forhandling om å innta en posisjon som deltaker i leken og kan ses på som ikke ratifisert deltaker. For å gjøre forhandlinger er det avgjørende at begge parter behersker handlingens organisering. Kristian viser ikke frem at han behersker dette. Ola skifter bil med Kristian uten å spørre om det er greit for han.

I de to første eksemplene har jeg vist hvordan Maren som er voksen, forhandlet for fokusbarnet Jonas og at fokusbarnet Kristian ikke ble forhandlet med, fordi han ikke ble sett på som en ratifisert deltaker.

I eksempel 3 viser jeg hvordan fokusbarnet Henrik (3) forhandler med Linus (3) om deltakelse i lek. Her skal vi se at Henrik får posisjon som ratifisert deltaker der han utfører forhandlingen med øyebevegelser. I tillegg gis han mulighet av Bente som voksen, å bruke flere turer enn vanlig for å utføre forhandlinger. Henrik bruker et verktøy når han skal forhandle. Han har ei tavle med to bilder. Det ene bilde betyr «ja» og det andre bildet betyr «nei». Han peker på det han ønsker å velge ved bruk av blikket sitt. Han er avhengig av at Bente (voksen) tar frem tavla når han skal ta valg eller gjøre forhandlinger. Vi går inn etter at Linus har foreslått for Bente at hun, Henrik og Linus skal spille et nytt spill. Bente sier til Linus at han må spørre Henrik da, og dermed er forhandlingene i gang.

### *Eksempel 3*

Deltakere: Henrik (3) (fokusbarnet), Linus (3) og Bente (voksen)

Sted: på avdelingen

Aktivitet: forhandle om deltakelse i lek

1 Bente: da må du spør sånn hær ((viser tavla med bilder for ja og nei og gir den til Linus))  
2 sjå her da (.) må du holde den å spørre om han vil være med å spille  
3 Linus: ((tar i mot tavla)) ja eller nei?  
4 Henrik: ((står i ponnien på gulvet og ser ut i rommet))  
5 Bente: ((tar arma si på Henrik)) han Linus ska spørre dæ om nåkka Henrik  
6 Henrik: ((ser på Bente))  
7 Linus: ((holder tavla foran ansiktet til Henrik)) vil du?  
8 Henrik: SJE: ((ser på tavla, så på Bente, så på tavla igjen))  
9 Bente: må holde sånn at han sjer ((hjelper Linus med å holde tavla))  
10 Linus: ((holder tavla høyere))  
11 Henrik: ((ser ut i rommet))  
12 Bente: han vil ikke (.) han sjer en helt annen plass (.) kanskje han sjer ballongen der oppe  
13 ((peker i retning ballongen))  
14 Linus: ↑he ((snur seg og ser mot ballongen, tar så tavla mot Henrik))  
15 Henrik: e:e↓e ((snur seg bort fra tavla))  
16 Linus: han vil ikke ha  
17 Bente: nei[ han vil ikke se på når du spille ((rister på hodet)) han vil ikke det  
18 Henrik: [«e» (.) e  
19 Linus: ska vær med på rom↑men? ((ser på Henrik))  
20 Bente: ska vi sje om han har lyst på ballongen  
21 Henrik: e ((ser mot ballongen))  
22 Bente: vil [du ha den? ((henter ballongen))  
23 Linus: [Bente vi kan jo spille ((setter seg ved bordet))  
24 Henrik: æ:bæ ((ser på ballongen))  
25 Linus: Bente vi kan jo spille  
26 Bente: nei ikke no ((holder ballongen foran Henrik))  
27 Henrik: ((ser på ballongen, så på Bente))  
28 Bente: ((ser på Henrik)) ska du ha ballongen?  
29 Henrik: e ((begynner å hoste, ser på Bente, så mot plassen der ballongen var))  
30 Bente: ska du ikke ha n?  
31 Henrik: ((ser i gulvet med hånda mot hodet))  
32 Bente: ska du ikke ha ballongen? (.) e de nåkka anna du vil ha da?  
33 Henrik: DA:ØUA ((smiler, ser igjen mot plassen der ballongen var))  
34 Bente: sjer du kloss[an?  
35 Henrik: [«e» ((smiler))  
36 Bente: vil du ha klossan?  
37 Henrik: \*heh\*  
38 Bente: e de dæm [du vil ha?  
39 Henrik: [\*heh\*  
40 Bente: da ska æ ta dæm ne  
41 Henrik: \*heh\*

Forhandlingen er i gang ved at Linus spør Henrik om å delta (linje 3). Dette skjer etter at Bente har vist Linus hvordan han kan stille spørsmål ved hjelp av tavla. Linus forventer et svar, men det kommer ikke (linje 4). Bente gjør så Henrik oppmerksom på at Linus vil spørre han om noe (linje 5). Bente viser Linus hvordan han kan stille spørsmål ved hjelp av tavla. Han holder tavla foran ansiktet til Henrik og kan stille spørsmålet på nytt. Henrik i sin tur sier «sje» (linje 8) som må tolkes som at han vil se bildene på tavla si, men han svarer ikke på spørsmålet fra Linus (linje 11). Når Linus skal bedømme samtalepartnerens handlinger, utgjør nærhetspar en viktig betydning, fordi gjennom å produsere den første delen av et nærhetspar som her er et spørsmål, så forventer Linus at spørsmålet blir besvart. Linus får nå svar fra Bente (linje 26) som er et avslag. Videre er det Bente som spør flere ganger hva Henrik vil (linje 22, 28, 30, 32,34, 36, 38). Det spesielle her er at Bente fortsetter å spørre selv om ikke andredelen fra Henrik uteblir. Det må forstås som at han får bruke flere turer for at valget blir

forstått av Linus og Bente. Her analyserer de hverandres handlinger og viser deres tolkninger tur for tur og tilskriver hverandre den mening at Henrik vil leke med klossene, og Linus må spørre andre om å delta på spillet. Dette eksemplet illustrerer at Henrik deltar i forhandlinger om deltakelse. Han bruker blikket for å svare, og kan velge om han vil ha tilgang til deltakelse i spillet eller ikke ved å velge ja eller nei. Når Henrik snur seg bort fra tavla i stedet for å si ja eller nei, tolker Bente det som at han vil noe helt annet (linje 12), og forhandlingene fortsetter helt til Bente er sikker på hva Henrik vil. I dette eksemplet har vi sett at Linus får lære hva han må gjøre når han skal forhandle med Henrik.

#### **4.2 Lekens organisering ved posisjonering**

Jeg vil nå rette fokuset mot hva som skjer i samhandlingen i leken når barna skal organisere den. Det jeg spesifikt ønsker å se på er hvordan de posisjonerer seg i forhold til andre deltakere, og hvordan de forholder seg til den pågående leken. Både talespråk og kroppsspråk kan være sentrale ressurser man bruker for å innta en posisjon eller bli plassert i en posisjon (Melander og Sahlström 2010, Goodwin og Goodwin 2004). Duranti (1997), Goodwin og Goodwin (2004) refererer til Goffman med uttrykket «footing» som omhandler posisjonen eller plasseringen et menneske tar i en interaksjon. Dette kan innebære om du er en aktiv eller passiv deltaker, er tilskuer, er ratifisert eller ikke ratifisert deltaker, tar en annens posisjon, eller om du tar en posisjon som nær eller perifer deltaker.

I eksempel 4 skal vi se på aktiviteten «Servere mat og spise på «som om» » og se hvordan barna organiserer denne leken gjennom posisjonering. Vi skal også se at voksne gir barna posisjoner. Her er det Hanna (3) som har to lekefat i hendene. Hun kommer bort til fokusbarnet Jonas (3), Petter (3) og Stian (voksen). Jonas ligger på gulvet. Han holder Stian i den ene hånden og rangla i den andre. Stian sitter på gulvet ved siden av Jonas og har Petter på fanget. Hanna rekker fatet først bort til Stian.

#### *Eksempel 4*

Deltakere: Jonas (3) (fokusbarnet), Petter (3), Hanna (3) og Stian (voksen)

Sted: i lekekroken

Aktivitet: organisering av leken «servere mat »

- 1 Hanna: ((kommer løpende med to lekefat i hendene, blir stående foran Jonas))
- 2 Stian: å: kjæm du me ma↑t te oss? ((holder hånda til Jonas))
- 3 Hanna: °x°
- 4 Jonas: ((ligger fortsatt, ligger rolig, ser foran seg, holder rangla i hånda ))
- 5 Stian: tusen takk ((lekespiser av fatet, holder fortsatt hånda til Jonas som ligger på gulvet))

6 ka e de du ↑har da?  
7 Hanna: x ((går))  
8 (5)  
9 Hanna: ((kommer tilbake, legger et fat på gulvet foran Jonas))  
10 Stian: ska`n Jonas [ha litt mat ↑å? (.) å:: (1) no fikk du mat av a Hanna ((rekker fatet mot Jonas))  
11 Jonas: [((ser på Stian, tar ikke imot fatet))  
12 Stian: Jonas (.) ja her fikk du mat av a Hanna ((holder fatet mot Jonas))  
13 Jonas: ((ser på Stian, tar imot fatet, løfter hodet og slår fatet gjentatte ganger i gulvet mens han har  
14 ranglen i den andre hånda))  
15 Petter: æ å vil  
16 Stian: vil du å ha?  
17 Petter: °x°  
18 Stian: kanskje du kan spis litt av ↑min  
19 Petter: ((lekespiser av fatet))  
20 Hanna: ((kommer tilbake, bøyer seg ned ved Jonas som fortsatt slår fatet i gulvet ))  
21 Jonas: ((ligger i gulvet og holder fortsatt fatet i hånda))  
22 Stian: får itj du igjæn ↑det?  
23 Jonas: ((slipper fatet, holder fortsatt i ranglen))  
24 Petter: en Jonas[ vil ha mere ((ser mot Jonas))  
25 Jonas: [((snur hodet og ser mot Petter))  
26 Stian: ↑hm  
27 Petter: han vil ha mer↑e  
28 Stian: trur du en Jonas vil ha mer↑e?

Etter at Hanna kommer løpende med to lekefat, er det Stian som tar posisjonen som «snakker» og spør om Hanna kommer med mat til dem (linje 2). Ut fra at Stian har Petter på fanget og Jonas liggende på gulvet ved siden av seg, er det nærliggende å tolke utsagnet som at både Petter og Jonas skal få «mat» av Hanna og dermed blir plassert av Stian i en posisjon som likeverdige deltakere der de får tilgang til å «smake» på maten. Det er ikke mulig å høre hva Hanna svarer, men Stian inntar posisjonen som gjest og lekespiser av fatet, mens Hanna gjennom sin servering har inntatt posisjonen som servitør. Her er det ikke Hanna som har tatt denne posisjonen selv, men blitt plassert i posisjonen av Stian ved at han spør om hun kommer med mat til dem. Jonas blir også plassert i posisjonen som aktiv deltaker, først av Hanna (linje 9) og deretter av Stian (linje 10,12). Jonas selv opptrer som en uinteressert (linje 11). Petter bruker språket som ressurs for å posisjonere seg som gjest ved at han sier at han også vil ha (linje 15). Dette kan tolkes som at han også vil være en aktiv deltaker i denne leken, noe han viser at han har tatt rollen som (linje 19). Gjennom den pågående leken viser Jonas ikke opp sin deltakelse, men Petter oppfatter Jonas som deltaker (linje 25) og sier at Jonas vil ha mer mat (linje 27). Jonas selv snur seg mot Petter når han hører Petter sier navnet sitt. Dette eksemplet viser at både barn og voksne definerer Jonas som en aktiv deltaker i leken, men han har egentlig ingen posisjon i denne leken.

I eksempel 5 vil jeg vise hva som skjer i samhandlingen når deltakerne skal posisjonere seg og forholde seg til en lek som allerede er i gang. Fokusbarnet Henrik (3) og Bente (voksen) er ferdig med å bygge med klosser, og de ønsker å delta på rutsjeleken som er godt i gang. Julie

(4) og Linus (3) er allerede deltakere i rutsjeleken. Vi går inn i aktiviteten der Bente spør Henrik om de skal rutsje.

### Eksempel 5

Deltakere: Henrik (3) (fokusbarnet), Julie (4), Linus (3) og Bente (voksen)

Sted: på rommet ved siden av avdelingen

Aktivitet: organisering av rutsjelek

- 1 Bente: ((peker på tunnelen)) ska ↑vi gå å prøve?  
2 Henrik: «e» ((har et bredt smil))  
3 Bente: da må vi gå å stille oss i kø ((bærer med seg Henrik til starten på tunnelen))  
4 Henrik: \*e::\*  
5 Bente: stille oss i kø  
6 Julie: ja dåkk får låv  
7 Henrik: ((kjempesmil))  
8 Julie: ættipå e det min tur [((ser på Bente og rutjer når det er ledig))  
9 Bente: [ja ((holder Henrik ned mot åpningen))  
10 Henrik: \*oæ:: e\* ((kjempesmil))  
11 Bente: klare du å fær gjennom hær no?  
12 (3)  
13 Bente: ↑ja (.) ((tar Henrik [gjennom tunnelen))  
14 Henrik: [«e:: (.hh)»  
15 Bente: «Linus» no må du gå ut her (.) æ::: (.) no kom du igjennom (.) å (hh) åoi ↑mere?  
16 Henrik: «e:: (.hh)» ((stort smil))  
17 Bente: vil du prøve mer↑e no?  
18 Henrik: \*æ::: \*  
19 Bente: ja ((tar med Henrik, stiller seg i kø))  
20 Bente: Linus ætter ho Julie  
21 Bente: nei no må du vent de e Henrik [sin tur  
22 Henrik: [((smiler)) æh  
23 Bente: de e ikke låv å snik i køa  
24 Henrik: æh (hh)

Denne leken må allerede være i gang før Bente og Henrik kommer til ut fra Julie sitt utsagn i linje 6. Hennes utsagn kan tolkes som at hun har satt seg selv i en posisjon som bestemmer at Bente og Henrik blir godkjent som deltakere. Bente (linje 3) plasserer seg som en aktiv deltaker, men forholder seg til reglene i den pågående aktiviteten som Julie bekrefter Bente og Henrik som deltakere i (linje 6). Julie (linje 8) bruker både talespråk og kroppsspråk for å innta posisjonen som passer på hvem sin tur det er til å rutsje. Bente (linje 20, 23) overtar denne «passe på» rollen fra Julie. Det som kan drøftes videre her, er om Henrik blir plassert i denne leken som en aktiv deltaker (linje 3, 9, 13), eller om han ved bruk av lattermilde lyder og store smil har plassert seg selv som en aktiv deltaker (linje 2, 4, 18). I dette eksemplet tolker jeg at fokusbarnet Henrik er en aktiv deltaker, og også at han har definert seg selv som en aktiv deltaker, fordi «svaret» i linje to tolker jeg som et svar på at han vil delta. Han viser det videre der han rutsjer igjennom tunnelen ved Bentes hjelp, og svaret hans med lattermilde lyder og store smil tolkes som ja når Bente spør om han vil mer. Bente viser opp for Henrik at

hun tolker hans utsagn som ja ved å si «ja» før hun tar med seg Henrik og stiller seg i kø for å rutsje på nytt.

I eksempel 6 skal vi se hva som skjer i organiseringen av leken når en av deltakerne forandrer måten å forholde seg på, både overfor seg selv, til deltakerne og selve aktiviteten. Situasjonen er at Sara (4), David (3) og Hilde (voksen) sitter på gulvet og bygger med klosser. Julian (voksen) spør fokusbarnet Kristian (3) om han vil delta på klossebygging. Han bærer med seg Kristian og setter seg ned foran Sara, David og Hilde.

### Eksempel 6

Deltakere: Kristian (3) (fokusbarnet), Sara (4), David (3), Julian (voksen) og Hilde (voksen)

Sted: på avdelingen.

Aktivitet: organisering av byggelek

- 1 Julian: ska du hjelp en Kristian å bygge litt Sara?
- 2 Sara: >ja<
- 3 Julian: vi kan sætt det foran hær vi (2) ska du sætt det oppå ↑her?
- 4 (2)
- 5 Julian: ((tar arma til Kristian)) sjå her har du klossan ((slår på klossan) heh
- 6 Kristian: ((klapper på klossen med handa si))
- 7 Hilde: skoill itj du sætt ein oppå her ↑da Sara? ((tar på klossene foran Kristian))
- 8 Kristian: ø[: ((sitter nå i fanget til Julian og holder i den ene handa hans))
- 9 Julian: [ø:
- 10 Kristian: ((tar arma fram mot[ klossene))
- 11 Julian: [((klapper på klossene))
- 12 Hilde: no kjæm det en klosse ↑te Kristian
- 13 Kristian: hei:::e ((klapper på Julian))
- 14 Julian: «David»
- 15 David: ja
- 16 Julian: kan du hente dein bil`n tn`n Kristian?
- 17 David: ((kommer med bilen))
- 18 Julian: takk ((begynner å kjøre med bilen oppå klossene, tar klossene nærmere Kristian, tar bilen frem og tilbake))
- 19
- 20 Kristian: ((tar etter bilen, kjører frem og tilbake)) e:: ((rister på bilen))
- 21 Julian: ((lager bankelyd[ med en klosse))
- 22 Kristian: [e:: ((holder i bilen, så mister han den på gulvet))
- 23 Julian: får du te å sæt`n oppå dein da?
- 24 Sara: >ja< ((har bygd høyt tårn))
- 25 Julian: du må pass på Sara så vi ikke får en klosse i hode så si det pa::ng (.) ((tar i Sara)) du::
- 26 Kristian: «u» Æ: ((slår på klossen, skyver på klossen, de ramler ned foran han))
- 27 Julian: bekka du ne alle sammen du da? ((tar dæm opp igjen, «hjelper Kristian å bekke»)) «å å:::»
- 28 Kristian: \*e::\*
- 29 Julian: ((setter opp klossen igjen))

I denne situasjonen er det en av deltakerne som har en perifer posisjon (er i utkanten av leken), nemlig David. Han viser seg ikke frem i aktiviteten, men Julian spør (linje 16) om han kan hente en bil til Kristian. Dette må tolkes som at David befinner seg i utkanten av leken. Julian er den som videre i aktiviteten spør deltakerne om å utføre, eller ber de andre passe på (linje 1, 3, 5, 16, 23, 25, 27), noe som må tolkes som at han tar en aktiv posisjon og organiserer det meste. Kristian er den som får en spesiell posisjon her. For at mennesker skal

kunne samordne sine handlinger med hverandre, må de hele tiden vise opp for hverandre hva de gjør og hvordan de forventer seg at andre skal forholde seg til den aktiviteten de er en del av (Goodwin & Goodwin 2004). Kristian klapper på klossen han får av Julian (linje 6) og kan defineres som en deltaker her. Så tar Kristian arma frem mot klossene, men han tar ikke imot noen kloss, og heller ikke klossen som Hilde sier kommer, tar han imot (linje 12). Kristian klapper i stedet på Julian og sier hei. I stedet for klossebygging, som opprinnelige skulle skje (linje 1), kjører nå Kristian bil frem og tilbake oppå klossene, før han tar den opp og rister på den (linje 20). Det var Julian som bad David om å hente bilen til Kristian. Julian gjør Kristian til bilkjører i aktiviteten «bygge med klosser». Julian gjør noe spesielt her. Fra først å ha fokus på klossebygging (linje 1), til så å ha fokus på bil (linje 16,18), skifter Julian igjen fokuset til klossebyggingen (linje 23). Melander og Sahlström (2010) viser til Goffman som tar opp hvordan deltakere bytter «footing». I det ligger det at de konstant forandrer måten å forholde seg på, enten til seg selv, til deltakerne eller selve aktiviteten som de er en del av. Dette betyr at Julian forandrer, ikke for å utvikle aktiviteten «bygge med klosser», men forandre den til å inneholde noe annet (linje 16, 18, 19, 20). Handlingen til Julian påvirker posisjonen Sara tar. Sara skulle i utgangspunktet bygge sammen med Kristian (linje 1, 2), men det er først i linje 22 at hun viser seg frem som aktiv deltaker i aktiviteten. Julian ber Sara om å passe på så de ikke får klossene i hodet, som må forstås som at han igjen har forandret måten han forholder seg til aktiviteten på. Da er det Kristian som slår og skyver på en av klossene, så de tilfeldigvis ramler ned (linje 26). Det må forstås som at han med Julian sitt utsagn (linje 25) har oppfattet at nå er det klossene det handler om. Dette må betegnes som et engasjement fra Kristian sin side og definere han som deltaker igjen i aktiviteten «bygge med klosser». Julian setter opp klossene igjen for at de skal ramle på nytt, men da er det ikke Kristian som får klossene til å ramle, men Julian ved at han hjelper Kristian (linje 27).

Dette eksemplet viser at det er bare Sara som egentlig bygger med klosser. Julian og Kristian klapper på klossene i stedet for å bygge. Deretter kjører de med bil etter at Julian har endret innholdet til at klossene kan bli et sted der det kan kjøres med bil. Naturlig hadde vært at deltakerne sammen hadde endret aktiviteten til å inneholde dette, men de viser ikke opp en posisjonering opp mot hverandre eller aktiviteten.

I arbeidet med analysen fremkommer det at en del av talen mellom barn og også voksne, inneholder andre barns ord som er formidlet av andre enn barnet selv. Wertsch (1991) viser til Bakhtin som observerte i sine studier at hvert uttrykk måtte bli betraktet som en respons til foregående uttrykk, og at denne responsen kunne ta flere former. Eksempel på slike former



var at responsen kunne involvere at den som snakket, kunne sitere en annens stemme som kunne være samtalepartneren i en hverdagslig dialog. Dette skiller seg fra prinsipper i turtakingssystemet der prosedyren er å snakke i turer og kontinuerlig bytte på å ta tur (Cromdal, Tholander & Cekaite 2009). Fenomenet «å snakke for» eller «sitere en annens stemme» fremkom i ballaktiviteten fokusbarnet Jonas (3) hadde sammen med Anne (3), Petter (3) og Stian (voksen). Her i eksempel 7 vil jeg vise hvordan dette artet seg når Stian er stemmen til Jonas.

### Eksempel 7

Deltakere: Jonas (3) (deltakerbarnet), Anne (3), Petter (3), og Stian (voksen)

Sted: på avdelingen

Aktivitet: trille ball

- 1 Anne: en å to å [te:: ((sender ballen til Petter))
- 2 Petter: [te:: ((tar i mot ballen))
- 3 Stian: ((klapper i hendene til Jonas)) åsså Jonas har lyst på ball`n (.). æ har så lyst på ball`n si`n

Først hjelper han Jonas med å klappe i hendene, deretter sier han at Jonas har lyst på ballen. Det naturlige hadde vært at Jonas på sin måte hadde bekreftet at han ville ha ballen. I stedet er det Stian som gjør det igjennom at han er stemmen hans (linje 3).

Når vi hører andre som snakker, kan vi høre ordene «han sier ...», «folk sier ...», «vi sier ...», «du sier ...» etc. Det interessante om dette fenomenet er at det forekommer i alle samfunnslag (Bakhtin 1981). *...in real life people talk most of all about what others talk about – they transmit, recall, weigh and pass judgement on other people’s words, opinions, assertions, information; people are upset by others’ words, or agree with them, contest them, refer to them and so forth* (Bakhtin 1981 s. 338). Det Bakhtin tar opp her, er at det er helt vanlig at vi mennesker gjentar det andre sier. Det spesielle som skjer i dette eksemplet er at Stian gjentar ikke det Jonas sier, men gjentar seg selv.

Går vi frem til eksempel 11 og ser på linjene 20 – 24,

- 20 Hanna: ((kommer tilbake, bøyer seg ned ved Jonas som fortsatt slår fatet i gulvet))
- 21 Jonas: ((ligger på gulvet og holder fortsatt fatet i hånden))
- 22 Stian: får itj du igjæn ↑det?
- 23 Jonas: ((slipper fatet, holder fortsatt i ranglen))
- 24 Petter: En Jonas vil ha mere ((ser mot Jonas))

ser vi at det er Petter som svarer på Stian sitt spørsmål til Hanna. Petter svarer på vegne av Jonas at han vil ha mer mat, underforstått at Jonas sier han vil ha mer mat. Petter svarer i den mening på vegne av Jonas at årsaken til at Hanna ikke får fatet er at Jonas sier han vil ha mer

mat. Holt (2000) og Wooffitt & Allistone (2008) tar opp dette fenomenet *rapportert tale* og drøfter skille mellom direkte og indirekte rapportert tale. Dette skille i samtalen viser seg og ikke alltid å være like klar. Den som snakker kan for eksempel i starten begynne med et indirekte sitat og midt i utsagnet svitsje over til direkte rapportert tale. Taleren kan også i en indirekte rapportert tale inkludere ord slik de fremkommer i direkte rapportert tale. Analyse av eksempler kan avgjøre deltakernes orientering om forskjellen mellom disse to formene. I en indirekte rapportert tale er utsagnet relatert til hensikten den aktuelle taler har, og er tilpasset den aktuelle samtalesituasjon. Direkte rapportert tale handler om å overføre eksakt de samme ordene til den opprinnelige taler. Holt (1996) viser til Wooffitt som pekte på at direkte rapportert tale ofte blir brukt i den mening å gjøre utsagnet pålitelig.

Det spesielle i eksempel 7 og 11 er at Petter og Stian overfører ikke de samme ordene fra den opprinnelige taler, fordi Jonas ikke har kommet med disse utsagnene. Det som er karakteristisk i eksempel 11, er at Petter tolker Jonas sin atferd ut fra spørsmålet til Stian (linje 22) til å mene at Jonas vil ha mer mat. Derfor antas at Petter benytter indirekte rapportert tale i linje 24. Stian i eksempel 7 overfører de samme ordene som ble sagt av han selv i forutgående utsagn og kan betegnes som direkte rapportert tale, men han har byttet Jonas med ordet «æ» og avslutter med ordene «sier han». I tillegg er det Stian som opprinnelig sier dette, ikke Jonas.

#### **4. 3 Barns bruk av artefakter i lek**

Her vil jeg se på bruken av artefakter i barns lek med et spesielt fokus på barn med begrenset verbalt språk. I barns lek inngår å håndtere ulike artefakter/redskaper. For at de skal fungere som en ressurs, må de forstås som dette. Det er det nødvendigvis ikke alle barn som håndterer. Leken gir systematisk prøving og intensiv bruk av artefaktene og gjør at barn kan heve seg over sine begrensninger. Det kan være vanskelig å vite hvilke utfordringer de kan by på for en uvant bruker. Det å beherske redskapene innenfor leken, vil normalisere bruken av dem (Säljö 2000, 2005). Begrepene artefakt, verktøy og redskap tillegger jeg samme betydning og vil videre bli brukt om hverandre.

Eksempler på artefakter som fremkom i filmmaterialet fra barnehagene, var lekebiler, leketog, byggeklosser, baller, kopper og fat i miniatyrstørrelser, lekepiano, rangler, Ipad, ulike spill, cd-spiller og leketunnel. Språklige artefakter kunne være uttrykk for å benevne ting, uttrykk for hvordan de kunne bruke artefakten og regler for hvordan de skulle handle innenfor den bestemte leken. Evnen til å tenke og lære gjennom lek handler i avgjørende grad om å

beherske noe som ligger utenfor menneskets kropp og hjerne (Säljö 2000). Det betyr at barns evne til å ta i bruk artefakter i leken, blir en ressurs i utvikling av den. Ved å analysere data, fikk jeg mulighet til å se hvordan artefaktene ble brukt i leken og hvordan de ble en ressurs.

I eksempel 8 skal vi se hvordan ballen fungerer som artefakt for fokusbarnet Jonas (3) og de andre deltakerne i denne aktiviteten. Det hele starter med at Jonas (3), som sitter på gulvet, prøver å få tak i en ball med hendene sine. Stian (voksen) som også sitter på gulvet, ser dette og hjelper han med å få tak i den. Stian spør så Petter (3), som kommer gående, om han vil trille ball sammen med Jonas. Petter setter seg på gulvet og tar ballen, som nå ligger på gulvet, i hendene.

### Eksempel 8

Deltakere: Jonas (3) (fokusbarnet), Petter (3), Anne (3) og Stian (voksen)

Sted: i lekekroken på avdelingen

Aktivitet: trille ball

- 1 Jonas: ((sitter på gulvet, ser på Petter og ballen, ser på Anne som kommer til))
- 2 Anne: ((setter seg ned på gulvet))
- 3 Stian: ((sitter bak Jonas)) no vil vi ha ball`n
- 4 Petter: ((sender ballen til Jonas))
- 5 Jonas: æ ((smiler, ser mot Petter og ballen, tar ballen med Stian sin hjelp som styrer hendene hans))
- 6 Stian: ska vi trill tebake?
- 7 Petter: ja til mei
- 8 Stian: ja(hh) (.) en to å tr[e ((hjelper Jonas med å trille ballen))
- 9 Petter: [tre:: æ
- 10 Jonas: ((ser ut i rommet når han får hjelp av Stian til å sende ballen til Petter))
- 11 Stian: åsså Anne
- 12 Petter: ((triller ballen til Anne))
- 13 Anne: ((triller ballen til Jonas))
- 14 Petter: nei e min
- 15 Stian: ja (1) ha ut fotan litt da (1) ska vi send den tebake igjen (2) en to å [tre
- 16 Petter: [tre::
- 17 Jonas: ((sender ballen til Petter med Stian`s hjelp, ser ut i rommet))
- 18 Anne: æ å ((tar armene ut mot Petter))
- 19 Stian: j:[a:: ((tar armene til Jonas i været))
- 20 Petter: [ja:: ((tar ballen, triller den til Anne))
- 21 Anne: ((triller den til Jonas))
- 22 Jonas: ((ser på ballen, så på Anne, holder nå Stian sine fingre som tar imot ballen))
- 23 Stian: å:
- 24 Petter: Min tur igjæn
- 25 Stian: ska vi trill igjen så`n laga lyd? (2) e:[n to tre:
- 26 Petter: [en to tre: ((tar i mot ballen)) xx Anne
- 27 Stian: ja(.hh)
- 28 Anne: ((sender ballen til Jonas))
- 29 Jonas: ((ser på ballen, smiler, holder Stian sine fingre som tar i mot ballen))
- 30 Stian: «å»
- 31 Jonas: æ ((smiler, ser på ballen))
- 32 Petter: min tur send åt mæ
- 33 Stian: ja
- 34 Petter: æ vil ha (.) min tur
- 35 Stian: ja send te`n Petter
- 36 Jonas: ((ser på ballen, så på Petter, holder hendene til Stian som sender ballen til Petter))
- 37 Petter: Send mei

Stian sitter bak Jonas og sier at nå vil vi ha ballen (linje 3). Det at han sier «vi» må tolkes som at han sier det på vegne av seg selv og Jonas. Jonas i neste tur sier «æ» samtidig som han ser mot Petter og ballen (linje 4). Dette forstås som at han er enig med Stian. Stian holder og styrer hendene til Jonas slik at han kan ta i mot ballen. Her kommer det frem at Jonas ikke håndterer aktiviteten ved bruk av ballen og får hjelp av Stian. Stian spør så Jonas om de skal trille ballen tilbake. Spørsmålet er ikke om Jonas skal trille, men om de skal trille ballen sammen. Dette tolkes som at Stian bekrefter at Jonas trenger hjelp til mestre bruk av ballen på den måten aktiviteten krever. Det er Petter som svarer og tar Jonas sin tur i samtalen ved å si «ja til meg» (linje 7). Petter tar her Jonas sin posisjon og overtar rollen som snakker. Her bruker Petter talespråket sitt for å ta Jonas sin rolle. Videre bekrefter Stian at Petter skal få ballen og sier «en, to og tre» før han hjelper Jonas med å trille ballen til Petter. «En to og tre» kan tolkes som at Stian gir et signal på at nå kommer ballen. Petter viser at han kjenner signalet, og teller sammen med Stian (linje 9, 16, 26). Stian er den som passer på at alle deltakerne får ballen ved å si «åsså Anne» (linje 11). Ballen trilles mellom deltakerne, og Petter sier hver gang ballen trilles til andre at nå er det hans tur (linje 7, 14, 24, 32, 34, 37). Dette kan forstås som at han ikke har lyst til å miste sin tur. Denne leken er organisert i turer der alle unntatt Jonas er opptatt av at turene opprettholdes. Ballen fungerer som artefakt og blir en ressurs for alle i denne leken, men Jonas er i tillegg avhengig av Stian som «artefakt», for at han skal kunne bruke ballen i samspillet. Jonas mestrer ikke å trille ballen i turer som er nødvendig i denne aktiviteten, men gjør det ved at Stian styrer hendene hans. Alle får ta del i form av at ballen trilles mellom deltakerne flere ganger. Hver situasjon har en sosial ramme («frame») (Duranti 1997) og her viser både Petter, Anne og Stian ut fra tidligere erfaringer hvordan de skal handle innenfor rammen «trille ball». Jonas er avhengig av flere artefakter for å ta del innenfor denne rammen (linje 5, 10, 17). I linje 10 og 17 ser Jonas ut i rommet når ballen trilles. Det må oppfattes som at Jonas ikke alltid er så opptatt av hvem Stian med hans hender sender ballen til. Derimot i linje 5, 22, 29 og 36 synliggjør han sin deltakelse. Dette eksemplet viser at ballen fungerer som en ressurs for selve aktiviteten i form av at den opprettholdes og videreføres ved at ballen trilles mellom deltakerne. For Jonas sin del som har en nedsatt språklig ferdighet, betyr det at han kan delta på lik linje sammen med de andre, fordi selve aktiviteten ikke krever språk. Jonas mestrer derimot ikke bruken av ballen i aktiviteten og deltar ved at Stian hjelper han med å ta i mot og sende ballen til Anne eller Petter når det er hans tur.

I eksempel 9 vil jeg vise hvordan et spill fungerer som artefakt og kan bli en ressurs for fokusbarnet Henrik (3), Linus (3) og Bente (voksen). Før de startet fikk Henrik spørsmål fra Bente om han hadde lyst til å spille spill sammen med henne og Linus. Henrik svarte ved å peke med blikket sitt på ja-bildet på tavla si. De sitter ved bordet på avdelingen. Henrik sitter i fanget til Bente. Etter en diskusjon på hvem som skal starte, er Linus klar til å begynne. Jeg ønsker å løfte frem hva som skjer etter linje 37, etter at valg er tatt, diskusjon om hvem som skal starte er ferdig og spillet er i gang.

### Eksempel 9

Deltakere: Henrik (3) (fokusbarnet), Linus (3) og Bente (voksen)

Sted: ved bordet på avdelingen

Aktivitet: spille farge og formspillet «Frukt»

- 38 Linus: dønn fikk æ når æ kasta på nytt  
 39 Bente: ((tar terningen i hånda til Henrik))  
 40 Henrik: a: ((smiler, ser på Bente, slutter å smile))  
 41 Bente: ja  
 42 Henrik: ((holder fortsatt terningen)) (3)  
 43 Bente: å::: (.) kaste (1) du må sleppe  
 44 Henrik: ((holder fortsatt terningen)) (2)  
 45 Bente: åpne ((viser hvordan åpne med fingrene))  
 46 Linus: dånn ((viser åpne med fingrene foran ansiktet til Henrik))  
 47 Henrik: ((åpner, klossen faller [ned, smiler bredt))  
 48 Bente: [oi:  
 49 Henrik: æåo ((smiler, ser på bamsen han får))  
 50 Bente: «bams» (.) sjå hær no kan [du velge hva du vil ha  
 51 Linus: [((tar terningen ut av hendene på Bente))  
 52 Henrik: «e» ((vender seg mot Bente))  
 53 Bente: vil du ha grø:↑:n?  
 54 Henrik: æ ((ser dit Bente peker))  
 55 Bente: eller vil du ha gu↑:l?  
 56 Henrik: æ ((ser dit Bente peker))  
 57 Bente: eller vil du ha rød?  
 58 Henrik: æø ((ser dit Bente peker))  
 59 Bente: grønn  
 60 Henrik: ø ((ser på Bente, smiler))  
 61 Bente: du smile da si vi (.) da tar vi grønn  
 62 Henrik: ø hø ((smiler, ser på Bente))  
 63 Linus: en do å så ka ha en do  
 64 Bente: m↑m (1) Linus har to og Henrik har to  
 65 Linus: ((«kaster») på nytt (.) å (.) [jætt  
 66 Henrik: [«e» ((ser mot hånda til Bente som holder terningen))  
 67 Linus: da hi æ en igjen  
 68 Bente: Linus fikk oransj (.) no e de din tur ((tar terning i hånda på Henrik))  
 69 Henrik: «æ» ((holder terningen, smiler))

Linus har nettopp kastet terningen og forteller at han fikk grønn farge. Bente tar terningen og legger den i hånda til Henrik. Dette må forstås som at han er avhengig av hjelp for å få tak i terningen for at han skal kunne ta tur i kast av terningen. Bente hjelper Henrik videre med å utføre kast med terningen ved å fortelle han hva han skal gjøre (linje 45). Linus tar tur og viser Henrik ved først å si sånn (linje 46). Begge hjelper Henrik slik at han skal klare å

fullføre sin tur. De kjenner aktivitetsrammen, at spillet foregår i turer der alle som deltar skal kaste terningen hver sin gang, og vet da hvordan de skal handle i denne sosiale aktiviteten. Når Henrik får åpnet hånda og terningen faller på bordet, sier Bente hva han fikk. Etterpå sier hun til Henrik at han kan velge hva han vil ha av farge (linje 50). Henrik tar tur og sier «e» flere ganger mens han ser på Bente. Bente i sin tur igjen spør om han vil ha grønn og fortsetter med å spørre etter hvilken farge han vil ha etter hver respons fra Henrik (linje 53, 55, 57, 59). Når vi produserer et spørsmål, forventer vi et svar. Dette er en naturlig sekvensiell oppbygging av en samtale i sosiale praksiser (Tholander & Cekaite 2009), som her «spille spill». Bente viser i sine turer at hun ikke får et sikkert svar fra Henrik på hva han vil velge, fordi han bare ser dit hun peker. Bente fortsetter da å spørre til hun får det hun mener er et sikkert svar (linje 61). Hun synliggjør sin forståelse av hva som hendte i foregående turer ved å fortsette å stille spørsmål til hun er sikker på hva Henrik vil ha. Linus viser at han klarer å vente på sin tur (linje 65), noe som må forstås som at han vet hvordan han skal handle innenfor rammen ”spille spill”. Eksemplet har vist hvordan spillet fungerer som artefakt og blir en ressurs for deltakerne. Bente og Linus snakker til Henrik, og han kommer med kommentarer og svar på sin måte. Han kaster terningen selv, Linus og Bente venter til Henrik har gjort sitt valg og er ferdig med sin tur. De tolker hverandres handlinger gjennom å ta hensyn til hva som fremkommer fra forrige tur, og på denne måten gir hver handling et situasjonspasset innhold. Aktiviteten opprettholdes ved at spillereglene blir fulgt, og at alle får ta del hver sin tur. Spillereglene blir her en sekundær artefakt og fungerer som en instruksjon til hvordan de skal bruke spillet som primær artefakt. Linus viser at han behersker bruken av spillet og har begynt å forklare bruken av det til Henrik.

I neste eksempel vil jeg illustrere hvordan en cd-spiller fungerer som artefakt i form av at den gir tilgang til musikk for barna inne på musikkrommet. Her er det bevegelsene til musikken som blir handlingen i aktiviteten. Fokusbarnet Kristian (3) er klar for en ny aktivitet. Den starter med at Fredrik(voksen) spør Kristian om de skal gå bort til musikkrommet. Han bærer med seg Kristian og setter på cd-spillere som står på skapet. Ola (3) og Petter (3) kommer til rommet like etterpå.

#### *Eksempel 10*

Deltakere: Kristian (3) (fokusbarnet), Ola (3), Petter (3) og Fredrik (voksen)

Sted: på musikkrommet

Aktivitet: bevege seg etter musikk fra en cd-spiller

- 1 Fredrik: heh xx ska vi gå bort xx? ((reiser seg med Kristian i armene og går til musikkrommet))
- 2 Kristian æ:: heh æ: ((sitter i fanget til Fredrik, det spilles, ansiktet mot cd-spillere, ler,  
3 klapper seg på magen, beveger kroppen, snur seg mot Fredrik))
- 4 Ola: [(kommer løpende inn, hopper opp på benken, ser mot speilet/cd-spillere, smiler, hopper))
- 5 Petter: [(kommer løpende inn, hopper opp på benken, ser mot speilet/cd-spillere, smiler, hopper))
- 6 Fredrik: [(ser at Ola og Petter kommer)) kjæm rockeran (.) hm
- 7 Kristian: \* «Æ»\* ((beveger fortsatt kroppen til musikken, stort smil))
- 8 Fredrik: ((snur seg mot Ola og Petter som danser opp på benken)) kan dåkker komme å danse på  
9 gulv↑e?
- 10 Kristian: \*æ\* ((fortsetter å bevege seg etter musikken, ansiktet vendt mot spillere))
- 11 Ola: [(setter seg på benken))
- 12 Petter: [(setter seg på benken))
- 13 Fredrik: danse neppå ↑her ((peker på gulvet))
- 14 Kristian: \*»æ»\* ((beveger kroppen, vifter med armene))
- 15 Kristian: ↑he ((stopper bevegelsen, ansiktet mot lyden av en telefon som ringer))
- 16 Fredrik: Kom ((tar tak i hånda til Ola))
- 17 Kristian: he↑i
- 18 Ola: [(hopper ned på gulvet, beveger kroppen etter musikken, ser i speilet))
- 19 Petter: [(hopper ned på gulvet, beveger kroppen etter musikken, ser i speilet))
- 20 Kristian: «å:» heh ah ((rister på armene))
- 21 Ola: [(går mot speilet, ser i speilet mens han gynger med kroppen)) heh
- 22 Petter: [(går mot speilet, ser i speilet, gynger med kroppen)) heh
- 23 Fredrik: ((tar Kristian i stående stilling)) ska du ned å danse ↑å?
- 24 Ola: [heh ((beveger kroppen etter musikken))
- 25 Petter: [heh ((beveger kroppen etter musikken))
- 26 Kristian: [\*eh\* heh æ:: ((beveger kroppen etter musikken))

Kristian setter tydelig pris på musikken Fredrik har satt i cd-spillere ved at han ler, smiler og begynner å bevege kroppen etter musikken. Han snur seg også mot Fredrik, noe som kan forstås som at han vil fortelle Fredrik at dette liker han (linje 2,3). Fredrik ser Ola og Petter som kommer løpende, og han forteller Kristian at nå kommer rockerne. Det er musikken som kommer ut av cd-spillere som får Kristian, Ola og Petter til å bevege seg. Sannsynlig også Petter selv om han hermer det Ola gjør (linje 5, 12, 19, 22,25). Når de beveger seg, ler de om hverandre (linje 24,25,26), noe som må tolkes som at de liker situasjonen. Her har vi sett hvordan cd-spillere fungerte som artefakt, både for Kristian, Ola og Petter. Det var bevegelsen til musikken som ble handlingen i aktiviteten, og handlingen ble drevet av musikken. Deltakerrollen var definert ved at Kristian, Ola og Petter viste frem at det er vanlig å bevege seg/danse etter musikk. Her handlet barna ut fra en holdning som er sosialt og kulturelt forankret og utformet sine bevegelser slik at de er forståelig innenfor rammen av den aktuelle konteksten. Kristian laget lyd i tillegg til latter samtidig som han beveger seg til musikken (linje 2, 7, 10, 14, 20, 26), noe som kan tolkes som at han sang.

For at leken eller aktiviteten skal drives fremover, er det nødvendig at verktøyene gjennom anvendelse av barna i leken må fungere som en ressurs. Barna må kjenne bruken av artefaktene og hvilken funksjon de skal fylle i den aktiviteten de er en del av. Verktøyene kan ses på som en slags forlenging av den menneskelige kroppen der de fortolker eller medierer omverden for barn gjennom lek og andre former for samspill (Säljö 2000, 2005). For

fokusbarna ble ikke verktøyene bestandig en ressurs som de ble for de andre barna. Dette vil jeg vise i eksempel 11 der Hanna (3) som har to lekefat i hendene, kommer bort til fokusbarnet Jonas (3), Petter (3) og Stian (voksen). Jonas ligger på gulvet. Han holder Stian i den ene hånden og rangla i den andre. Stian sitter på gulvet ved siden av Jonas og har Petter på fanget. Hanna rekker fatet først bort til Stian.

### Eksempel 11

Deltakere: Jonas (3) (fokusbarnet), Petter (3), Hanna (3) og Stian (voksen)

Sted: i lekekroken

Aktivitet: servere mat og spise på «som om»

- 1 Hanna: ((kommer løpende med to lekefat i hendene, blir stående foran Jonas))
- 2 Stian: å: kjæm du me ma↑t te oss? ((holder hånda til Jonas))
- 3 Hanna: °x°
- 4 Jonas: ((ligger fortsatt, ligger rolig, ser foran seg, holder rangla i hånda ))
- 5 Stian: tusen takk ((lekespiser av fatet, holder fortsatt hånda til Jonas som ligger på gulvet))
- 6 ka e de du ↑har da?
- 7 Hanna: x ((går))
- 8 (5)
- 9 Hanna: ((kommer tilbake, legger et fat på gulvet foran Jonas))
- 10 Stian: ska`n Jonas [ha litt mat ↑å? (.) å.: (1) no fikk du mat av a Hanna ((rekker fatet mot Jonas))
- 11 Jonas: [((ser på Stian, tar ikke imot fatet))
- 12 Stian: Jonas (.) ja her fikk du mat av a Hanna ((holder fatet mot Jonas))
- 13 Jonas: ((ser på Stian, tar imot fatet, løfter hodet og slår fatet gjentatte ganger i gulvet mens han har ranglen i den andre hånda))
- 14
- 15 Petter: æ å vil
- 16 Stian: vil du å ha?
- 17 Petter: °x°
- 18 Stian: kanskje du kan spis litt av ↑min
- 19 Petter: ((lekespiser av fatet))
- 20 Hanna: ((kommer tilbake, bøyer seg ned ved Jonas som fortsatt slår fatet i gulvet ))
- 21 Jonas: ((ligger i gulvet og holder fortsatt fatet i hånda))
- 22 Stian: får itj du igjæn ↑det?
- 23 Jonas: ((slipper fatet, holder fortsatt i ranglen))
- 24 Petter: en Jonas[ vil ha mere ((ser mot Jonas))
- 25 Jonas: [((snur hodet og ser mot Petter))
- 26 Stian: ↑hm
- 27 Petter: han vil ha mere
- 28 Stian: trur du en Jonas vil ha mer↑e?

«Å, kjæm du med mat te oss», sier Stian (linje 2). Det er ikke mat Hanna kommer med, men to lekefat. Utsagnet fra Stian må forstås som at han symboliserer lekefatet han får fra Hanna til å være et fat med mat, fordi han lekespiser av fatet (linje 5). Jonas ligger rolig på gulvet og ser foran seg (linje 4). Dette må forstås som at han ikke følger med på hva som er i ferd med å etablere seg. I utsagnet fra Stian i linje 2 ligger det at flere enn bare han skal få smake maten Hanna har laget, men det er først i linje 9 at Hanna henter et fat til Jonas. I den språklige handlingen som følger mellom Stian og Jonas (linje 10, 11, 12, 13) tolker jeg som at den er organisert i et nærhetspar. Et nærhetspar er her organisert gjennom at Stian produserer en første del, (han rekker fatet mot Jonas fordi han har fått mat av Hanna), forventer han at Jonas



tar imot fatet. Det gjør ikke Jonas, men han ser på Stian når han hører navnet sitt. Når denne spesifikke andredelen uteblir, gjentar Stian mens han fortsatt holder fatet mot Jonas, at han har fått mat av Hanna. Da tar Jonas tur ved å ta imot fatet. Når Jonas har tatt imot fatet, slår han det i gulvet i stedet for å spise av det på «som om» (linje 13). Han lar ikke fatet agere som at det er et fat med mat. Petter (linje 19) viser at han lar fatet agere. Han spiser på «som om». Barn som lar leker eller gjenstander agere, projiserer sine tanker og forestillinger på lekene som i dette eksemplet at fatet blir til et fat med mat (jfr. Knutsdotter Olofsson 1992). For Jonas blir fatet en konkret ting som han kan slå i gulvet med. Når Hanna, i linje 20 kommer tilbake og bøyer seg ned ved Jonas, slår han fortsatt fatet i gulvet. Stian spør om hun ikke får fatet (linje 22). Petter sier at Jonas vil ha mer mat (linje 24). Jonas hører navnet sitt, snur hodet og ser mot Petter. Som naturlig spør Petter igjen når ikke Stian reagerer på hva han sier (linje 26). Det at Petter sier at Jonas vil ha mer (linje 27) kan tolkes som at Petter forstår Jonas sitt blikk som en bekreftelse fra han at han ønsket mer mat. Det spesielle i denne situasjonen er at Petter sine utsagn (linje 24,27) også må tolkes som at Petter tar for gitt at Jonas også lar fatet agere og blir et fat med mat. Jonas selv viser at fatet er en gjenstand han kan slå i gulvet. I dette eksemplet ser vi at både Stian, Hanna og Petter viser at de involverer Jonas i sin «late som om» lek. Artefakten blir en ressurs i leken både for Hanna og Petter, fordi de bruker den som et symbol for et fat med mat. Jonas handler ikke innenfor aktivitetsrammen, og han tolker ikke fatet som et symbol på mat. Jonas inngår med andre ord ikke i leken. For at artefakten skal fungere som ressurs for Jonas, må den forstås som ressurs. Dette håndterer ikke Jonas, fordi han bruker fatet som en gjenstand han kan slå i gulvet.



## **5. Drøfting av analyse**

Jeg har analysert samhandling i lek i barnehagen mellom barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og funksjonsfriske barn. Begrepene barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk og fokusbarn blir brukt om hverandre. Fokuset i drøftingen vil være på hva som skjedde i samhandlingen, og hvilke konsekvenser ulike måter å samhandle på fikk for fokusbarna. I tillegg drøfter jeg hva konsekvensene kan bety for det videre samspillet mellom barna. For å gjøre drøftingen av analysen mer nyansert, velger jeg å dele opp hvert av områdene jeg har studert. Områdene jeg drøfter er hvordan barna gjennom forhandlinger fikk tilgang til deltakelse i leken, hvordan de organiserte den ved posisjonering og barnas bruk av artefakter og hvordan de fungerte som ressurs

### **5.1 Barnas måte å forhandle om deltakelse**

For å forstå barnas samhandling, studerte jeg deres måte å forhandle om deltakelse på. Skulle de lykkes i forhandlingen, måtte de mestre å komme med et forslag eller et spørsmål som forventet et svar på om de fikk delta eller ikke. I tillegg måtte de svare der det var forventet at de skulle svare for å bli sett på som ratifisert deltaker. For å opprettholde deltakelsen, måtte de mestre handlingen innenfor den aktivitetsrammen de skulle være en del av. For barna som ikke mestret dette, ble konsekvensen at de ikke ble deltakere i den aktuelle leken.

Analysen viste at fokusbarna alltid hadde voksne med seg for nødvendig hjelp og støtte knyttet til deres funksjon. Voksenrollen viste seg å ha stor betydning for hvilken posisjon fokusbarna hadde i forhandlinger om tilgang til deltakelse i leken.

Henrik hadde en aktiv rolle i sine forhandlinger om deltakelse. Han brukte et verktøy der han kunne svare ja eller nei ved bruk av blikket sitt (eksempel 3). Det medførte at andre barn som forhandlet med Henrik, brukte hans verktøy når de spurte om han ville delta. På denne måten hadde barna mulighet til å vise sin forståelse av hva man skulle gjøre i en forhandling. Henrik fikk dermed mulighet til å mestre prosedyren og delta aktivt. Han kunne gjøre egne valg på om han ville delta eller ikke. Henrik var avhengig av at voksne tok frem tavla når han skulle gjøre forhandlinger.

Når Jonas kom i en situasjon der han skulle forhandle, klarte han ikke å vise sin forståelse av handlingens organisering. Det resulterte i at voksne gjorde forhandlingene på vegne av Jonas (eksempel 1) med den konsekvens at leken kunne fortsette som om det var Jonas som utførte forhandlingen. Han ble på denne måten definert som deltaker både i forhandlingen og i

aktiviteten videre, uten å vise at han var en del av den. Når voksne i lek sammen med barn gjør forhandlinger på deres vegne, kan det medføre at man normaliserer at det er vanlig å gjøre forhandlinger for dem. Det kan igjen føre til at andre barn lærer at forhandlinger skal gjøres for barn med funksjonsnedsettelse og manglende språkkompetanse. Resultatet blir at de ikke får mulighet til å lære hvordan de selv kan gjøre forhandlinger om de ønsker å delta eller ikke.

Kristian lyktes heller ikke i å gjøre forhandlinger innenfor leken. Det kunne ha sammenheng med hvordan andre barn så på hans deltakelse, fordi i analysen kom det frem at Kristian viste ingen handling som gjorde han til en aktiv deltaker (eksempel 2). Barna gjorde forhandlinger med både voksne og hverandre der alle viste for hverandre hvordan de skulle handle. I stedet for å gjøre forhandlinger med Kristian, viste analysen hvordan barna gav han leker, men også at de tok fra han leker. Barna ble ved flere anledninger oppfordret av voksne til å gi Kristian leker. Det kan bety at barna har lært handlingen «gi leke» fra voksne. Dersom det var vanskelig for Kristian å få tak i leker på egen hånd, kunne det å gi leke være en måte å hjelpe han på. Utfordringen ved en slik handling er at hverken barn eller voksne viser Kristian hvordan han kan handle for å innta en posisjon som gjør at han selv kan velge hva han har lyst til.

## **5.2 Barnas organisering av leken gjennom posisjonering**

Lek organiseres blant annet gjennom posisjonering, enten ved at en deltaker for eksempel får eller tar en posisjon. Her har jeg studert hvordan barna posisjonerer seg og sett på hvilke konsekvenser det har fått for organiseringen av leken. Både talespråk og kroppsspråk kan være sentrale ressurser man bruker for å innta en posisjon eller bli plassert i en posisjon. Analysen viste at voksne ved bruk av talespråket kunne plassere barna i ulike posisjoner, for eksempel som «servitør», «gjest» eller en annen posisjon som gav tilgang til leken. Barna som klarte å handle ut fra voksnes posisjonering, klarte fint organiseringen og viste seg frem som deltakere. Plasseringen kunne også medføre at barna som for eksempel Petter (eksempel 4), oppfattet Jonas som en aktiv deltaker. Petter handlet derfor som at Jonas var deltaker i leken, selv om han ikke utførte handlinger som kunne vise dette. For at mennesker skal kunne samordne sine handlinger med hverandre, må de hele tiden vise for hverandre hva de gjør. Samtidig må de vise hvordan de forventer seg at andre skal forholde seg til den aktiviteten de er en del av. Her så vi at Jonas ble definert som deltaker, først av voksne og så av barn. Det kan føre til at Jonas ikke lærer hvordan han skal ta en posisjon for å bli deltaker i leken,

nettopp fordi han allerede var definert som deltaker. Dermed blir Jonas sitt fravær av å samordne sine handlinger med andre ikke gjort synlig.

Videre i eksempel 11 viste analysen at Petter også snakket for Jonas, og på den måten bekreftet han som deltaker. Det interessante med fenomenet «snakke for» der Petter svarte på vegne av Jonas, var at han ikke overførte de samme ordene fra den opprinnelige taler. Jonas på sin side hadde ikke kommet med utsagnet. Gjennom at barn snakker for andre barn, betyr det at de tillegger barna mening de ikke har. Petter oppfattet situasjonen slik at når Hanna ikke fikk fatet, måtte det være fordi Jonas hadde lyst på mer mat. Jonas som har nedsatt talefunksjon, klarte ikke å vise frem hvor mye riktighet som lå i Petter sitt uttrykk.

I eksempel 7 så vi at Stian som voksen snakket for Jonas. Når han i neste tur overførte utsagnet, kunne vi få inntrykk av at det var Jonas som hadde sagt dette og kunne bli betegnet som en direkte rapportert tale. Analysen viste at Jonas ikke hadde sagt et eneste ord. Her viser både barn og voksne at de tillegger Jonas handlinger han ikke har vist frem. Det betyr at Jonas defineres med i leken uten å være deltaker. I praksis kan dette føre til store konsekvenser for Jonas, dersom verken voksne eller barn viser hvordan han kan handle for å ta del i samspillet. Petter sin handling kan tyde på at han allerede har lært at han skal utføre på vegne av Jonas. Når voksne og barn gir Jonas en posisjon han ikke klarer å ta, og tillegger han mening han ikke har, blir konsekvensen at han ikke har noen posisjon i leken.

Sara (eksempel 6) viste ikke Kristian hva hun gjorde i byggeleken, og Kristian viste ingen ferdighet i hvordan han skulle samordne byggingen. Her skjedde organiseringen på en annen måte som medførte at det ikke ble noe av leken der Sara og Kristian skulle bygge sammen. I tillegg var det ikke lett for barna å posisjonere seg, fordi en voksen gjennomgående forandret lekens innhold. For Kristian kunne det medføre at det ble vanskelig å få med seg lekens organisering og innhold, fordi midt i klossebyggingen fikk han en bil i hendene i stedet for en kloss. Utfordringen med å gi leke som også var tilfellet ved forhandlingen om deltakelse, er om den passer inn i den pågående aktiviteten. Her er det ikke Kristian som har bedt om å få bruke bilen i klossebyggingen. Hadde det skjedd en organisering i starten av denne leken, kunne deltakerne sammen ha utviklet den og etter hvert sett behovet for å trekke inn en bil.

Henrik ble godkjent som deltaker i rutsjeleken (eksempel 5). Ved å bruke kroppsspråk kombinert med lyder, klarte han å vise at han samordnet sine handlinger med det som skjedde i leken. For at hans kroppsspråk og lyder skulle bli oppfattet og tolket riktig, var Henrik avhengig av at voksne så og leste kroppsspråket hans gjennom hele leken. Det som viste seg å

være avgjørende, var at han gjennom flere turer enn vanlig fikk mulighet til å samordne sine handlinger overfor voksne, men også overfor barna som deltok.

### **5.3 Barnas håndtering av artefakter i leken**

Når barn i lek håndterer ulike artefakter/redskaper, må de forstås som en ressurs for at de skal fungere som en ressurs. For at barna skal lykkes i å bruke artefaktene som ressurs, må de forstå hvordan de skal brukes innenfor aktivitetsrammen de skal være en del av. Barna som hadde erfaringer for hvordan artefaktene kunne bli en ressurs, lyktes i å delta og handle innenfor den aktuelle rammen. Ser vi på Jonas (eksempel 8), betyr det at han kunne ha deltatt i aktiviteten «trille ball» på lik linje med andre barn, fordi selve aktiviteten ikke krever språk. Det som kom frem i analysen var at Jonas ikke behersket bruken av ballen slik det var forventet i aktiviteten. Dette ble løst ved at en voksen med Jonas sine hender trillet ballen til deltakerne. Etter gjentatte ganger kan det medføre at Jonas lærer bruken av ballen og blir en aktiv deltaker. Dersom andre barn ser at voksne aktivt prøver å instruere Jonas hvordan han kan trille ballen, kan det medføre at de tar etter og prøver å lære Jonas bruken av ballen. I aktiviteten «spille spill» (eksempel 9) viste Linus at han behersket bruken av artefakten og hadde begynt å forklare bruken av den til Henrik. Linus viste også at han kjente den sosiale rammen, at spillet foregår i turer. Dermed ventet han til Henrik var ferdig med sin tur. Henrik på sin side var helt avhengig av hjelp og støtte både fra Linus og voksne. Terningen måtte legges i hånda hans, og han fikk instruksjoner på hvordan han skulle utføre handlingene som var forventet for å delta i spillet. Dette viste seg å være avgjørende momenter for at Henrik skulle lykkes i å være en aktiv deltaker og få tilgang til det sosiale samspillet.

I en annen lek der musikk fungerte som artefakt for barna (eksempel 10), viste de frem at det var vanlig å bevege seg/danse etter musikk. Både Kristian og de andre barna som var deltakere, utformet bevegelsene slik de er forankret innenfor en sosial og kulturell ramme. Her var det musikken som drev handlingen barna utførte. Barnas bevegelser kunne definere dem som deltakere. Det var ikke nødvendig å vise for hverandre hva som skjedde i foregående turer, fordi alle danset samtidig. Kristian mestret å bevege kroppen etter musikken og viste også frem sin begeistring som de andre, med smil og latter.

Derimot i leken «servere mat på som om» (eksempel 11) var det avgjørende å vise for hverandre hva som skjedde for at barna skulle vite hvilken funksjon artefaktene skulle fylle i aktiviteten de var en del av. I analysen kom det frem at Jonas ikke lot fatet agere, men Petter tok for gitt at Jonas agerte at fatet skulle forestille et fat med mat. Dette kan ha sammenheng

med at voksne hadde fra starten av definert Jonas som deltaker (eksempel 4). Det kan tyde på at Petter ikke var klar over at det var behov for å forklare bruken av det til Jonas. Hvis lek skal drives fremover, er det avgjørende at deltakerne må vise sin forståelse for bruken av artefakten. Jonas mestret ikke dette, men det spesielle er at både Petter og Hanna handler som at han gjør det. I praksis kan det føre til at Jonas alltid defineres som deltaker i lek uten at han blir det. Ut fra tidligere eksempel kan faren være at barna alltid vil handle på denne måten overfor barn med funksjonsnedsettelse og nedsatt språkkompetanse. Skal dette endres, tyder det på at voksne må forandre sin handling der de definerer barna som deltakere. Fokuset bør flyttes til å være på hva barn må gjøre for å bli aktive deltakere i leken. Det kan også føre til at barna blir medhjelpere i å øve barn som strever med deltakelse til å bli aktive i leken.

#### **5.4 Hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i lek i barnehagen**

Hvordan fokusbarna lyktes i å forhandle med andre barn i lek viste seg å være avhengig av flere momenter. Det ene handlet om hvordan barna posisjonerte seg, men også hvordan voksne definerte deres posisjon. De andre to momentene viste å være hvordan fokusbarna forsto handlingen de skulle være en del av, og hvordan voksne og barn forøvrig gjorde det mulig for dem å delta i forhandlingene. I situasjoner der fokusbarna ikke mestret å forhandle, kom det frem at barna de var sammen med utelot å gjøre forhandlinger med dem.

Analysen viste viktigheten av at menneskene rundt så og leste kroppsspråket til fokusbarna godt. Det hadde stor betydning for hvordan de deltok i organiseringen av leken. Med kroppsspråk kombinert med lyder som ressurs, lyktes ett av fokusbarna å vise at han samordnet sine handlinger med det som skjedde i leken. For å kunne delta i organiseringen av en lek, ble det helt avgjørende at barna mestret å samordne sine handlinger med andre og vise hva de gjorde. Barna som ikke mestret dette, ble ikke deltakere i leken.

Det som ble tydelig i analysen om fenomenet «snakke for», var at både voksne og barn snakket for et av fokusbarna. De brukte fenomenet som om barnet hadde sagt ytringen, uten at det hadde sagt noe som helst. Faren med å tillegge barn mening de ikke viser frem at de har, kan være at andre mennesker alltid vil utføre på vegne av dem. Det kan i verste fall medføre at man overser betydningen av å finne verktøy som gjør det mulig for fokusbarna på andre måter å uttrykke egne meninger.

Hvordan barna lyktes i å bruke artefakter slik at de ble en ressurs i leken, hadde sammenheng med om de forsto, eller ble vist hvordan de skulle brukes innenfor den aktuelle aktivitetsrammen. I lek der det ikke var nødvendig å vise opp for andre hva som foregikk i foregående turer, mestret de å delta når de kjente rammen. Utover det hadde fokusbarna behov for hjelp og støtte for å bli en del av leken og bruke artefakter slik de var definert. Enkelte ganger kunne det tyde på at fokusbarnas kroppsspråk i form av blick kunne lede de andre barna til å tro at de håndterte artefakten slik det var forventet innenfor aktivitetsrammen.

Fokusbarnas mulighet til selv å bestemme hva de ville leke, hvilke leker de valgte og hvem de ville leke sammen med, viste seg å avhenge av hvordan omgivelsene forholdt seg til og definerte deres deltakelse. Om de skulle lykkes og bli både aktive og ratifiserte deltakere, viste analysene at de var helt avhengige av at både barn og voksne viste dem hvordan de skulle handle i leken, og hvordan artefaktene skulle håndteres innenfor aktivitetsrammen de var en del av.



## **6. Avslutning**

Mine funn i denne studien har gjort meg oppmerksom på hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk deltar i lek med andre barn. Jeg har fått mulighet til å studere hva som gjør at de lykkes, eller ikke lykkes. Dette kunne det vært interessant og gjort flere studier på for å sammenligne om resultatene viser likheter eller forskjeller.

Videre har barnas forskjellige måter å delta i leken på gitt meg kunnskap om hvilke konsekvenser det kan få for dem i det sosiale samspillet. For å videreutvikle kunnskap om dette temaet, håper jeg at mine funn i studien kan benyttes som et utgangspunkt. Jeg håper at studien eventuelt kan benyttes i arbeidet med hvordan man kan tilrettelegge for så god samhandling i lek som mulig.

I videre forskning kunne det vært interessant og sett på hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk utvikler vennskap.



## Litteraturliste

- Aarsand, P. (2011). Barns spilling. *Om digital spillkompetanse I ulike praksiser*. Barn nr. 3-4 2011. Norsk senter for barneforskning.
- Aarsand, P., Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral – dilemman i deltagande observation med videokamera. I Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldson, A.-C., Adelswärd, V. (red). *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på TAL, TEXT och BILD*. Carlsson, Stockholm
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Ed. M. Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin; University of Texas Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press, London.
- Cromdal, J. (2009). Handlingars konsekvens och tolkningars relevans: Om deltagarorientering inom konversationsanalys. I Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldson, A.-C., Adelswärd, V. (red). *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på TAL, TEXT och BILD*. Carlsson, Stockholm
- Cromdal, J., Sparrman, A., Evaldson, A.-C., Adelswärd, V. (2009). Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild. I Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldson, A.-C., Adelswärd, V. (red). *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på TAL, TEXT och BILD*. Carlsson, Stockholm
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, Cambridge CB2 2RU, United Kingdom.
- Evaldsson, A.-C. (2004). Shifting Moral Stances: Morality and Gender in Same-Sex and Cross-Sex Game Interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 37(3), 331-363.
- Goodwin, C. (2003). Conversational Frameworks for the Accomplishment of Meaning in Aphasia. *Conversation and Brain Damage*. Oxford University Press.
- Goodwin, C. & Goodwin M.H. (2004). Participation. Duranti A. (red) *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell Publishing Ltd, Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA.

- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5), 553-569.
- Holt, E. (1996). Reporting on Talk: The Use of Direct Reported Speech in Conversation. *Research on Language & Social Interaction*, 29 (3) s. 219-245.
- Holt, E. (2000). Reporting and Reacting: Concurrent Responses to reported Speech. *Research on Language & Social Interaction*, 33 (4) s. 425-454.
- Hutchby, I & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Polity Press, 350 Main Street Malden, MA 02148, USA
- Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *I lekens verden*. Pedagogisk Forum, Oslo.
- Larsson, Staffan (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk pedagogik, 1/2005, s. 16-35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalisation in qualitative studies. *International journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lillemyr, O. F. (1993). *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. TANO A.S. 1993.
- Luff, P., & Heat, C. (2012). Some technical challenges of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3), 255-279.
- Melander, H og Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Författarna och Liber AB, Stockholm 2010.
- Psathas, G. & Anderson, T. (1990). *The «practices» of transcription in conversation analysis*. *Semiotica* 78 - ½, s. 75-99.
- Säljö, R. (2000). *Läring i praksis Et sosiokulturelt perspektiv*. J.W. Cappelens forlag a.s, Oslo 2001.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Om lärprocessar och det kollektiva minnet. Norstedts Akademiska Förlag.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*, Chapter 3 s. 43-82. Sage: London

- Tholander, Michael & Ceaite, Asta T. (2009) Konversationsanalys. I Fejes, Andreas og Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Thornberg, R & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, Andreas og Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Wooffitt, R. and Allistone, S. (2008). Participation, procedure and accountability: "you said" *speech markers in negotiating reports of ambiguous phenomena*. Vol 10(3): 407-427.



## Vedlegg 1:

### Transkripsjonsnøkkel

<b>Symbol</b>	<b>Mening</b>
?	Spørsmål, stigende intonasjon
(.)	Bitteliten pause
(0,7)	0,7 sekunders pause
:	Forlengelse av foregående lyd
::	Ytterligere forlenging
<u>ord</u>	Trykksterkt ord eller stavelse
[ord]	Overlappende tale
(.hh)	Innpust
(hh)	Utpust
*ord*	Lattermild tale
°ord°	Lav stemme
ORD	Høy stemme
↑	Stigende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
↓	Synkende intonasjon i ytringsdelen som følger etter tegnet
<kanskje det>	Sakte snakk
>kanskje det<	Rask snakk
«ord»	Repeterende tale
((smiler))	Beskrivelse av kroppsspråk og ytterligere informasjon
heh	Latter





## Vedlegg 2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Pål Aarsand  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.12.2012

Vår ref:32426 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32426	<i>Hvordan samhandler barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk med funksjonsfriske barn i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Pål Aarsand</i>
Student	<i>Toril Heglum</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

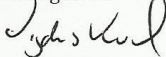
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

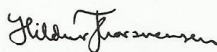
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Toril Heglum, Valkendorfs gate 26A, 7030 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32426

Data innhentes ved hjelp av videoobservasjon av hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler med funksjonsfriske barn i barnehagen.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet forstår det slik at det innhentes samtykke fra foreldre til alle barn som skal observeres, både med og uten funksjonsnedsettelse.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



Vedlegg 4

**Informasjonsbrev til ..... (navn på foreldre) med ønske om å observere deres barn**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon barn/barn i barnehagen. Jeg ønsker å studere hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler i interaksjonen med funksjonsfriske barn. Dette for å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan barna samhandler for så å utvikle kunnskap som eventuelt kan styrke tilrettelegging for samhandling og lek. Jeg ønsker derfor å spørre om tillatelse til at deres barn kan være deltaker i denne studien.

Barnet vil bli observert i samhandling med andre barn i barnehagen, og jeg vil bruke video og ta notater underveis. Notater og videoopptak vil bli behandlet konfidensielt. Barnet og alle opplysninger anonymiseres i studien og opptakene slettes når studien avsluttes.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan observeres, og dere har mulighet til å ombestemme dere når som helst underveis uten å måtte begrunne det.

Hvis det er noe dere lurer på, kan dere ringe meg på telefon 90591707 eller kontakte meg via e-post [torilheg@online.no](mailto:torilheg@online.no). Dere kan også kontakte min veileder Pål Aarsand ved Pedagogisk institutt ved NTNU via e-post [pal.aarsand@svt.ntnu.no](mailto:pal.aarsand@svt.ntnu.no)

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Toril Heglum

Valkendorfs gate 26A

7030 Trondheim

**Samtykkeerklæring:**

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til at vårt barn kan være deltaker og bli observert.

Signatur .....



Vedlegg 5

**Informasjonsbrev til .....(barnehagens navn) v/ Enhetsleder**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon barn/barn i barnehagen. Jeg ønsker å studere hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler i interaksjonen med funksjonsfriske barn. Dette for å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan barna samhandler for så å utvikle kunnskap som eventuelt kan styrke tilrettelegging for samhandling og lek. Jeg vil derfor spørre om tillatelse til å gjøre deler av denne studien i denne barnehagen.

Jeg vil observere barna ved bruk av video og ta notater underveis. Barna/personalet kan trekke seg underveis om de ønsker det. Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt. Barnet og alle opplysninger anonymiseres i studien, og opptakene slettes etter 01.06.13.

Det vil bli sent ut skriftlig informasjon med samtykkeerklæring til foreldregruppa og aktuelt personale i barnehagen. Dersom du på vegne av barnehagen tillater at denne studien kan skje i barnehagen, skriver du under på samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon 90591707 eller kontakte meg via e-post [torilheg@online.no](mailto:torilheg@online.no). Dere kan også kontakte min veileder Pål Aarsand ved Pedagogisk institutt ved NTNU via e-post [pal.aarsand@svt.ntnu.no](mailto:pal.aarsand@svt.ntnu.no)

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Toril Heglum  
Valkendorfs gate 26A  
7030 Trondheim

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til at barnehagen kan brukes som arena til studiet.

Signatur.....





Vedlegg 6

**Informasjonsbrev til ansatte i .....(barnehagens navn)**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon barn/barn i barnehagen. Jeg ønsker å studere hvordan barn med funksjonsnedsettelse uten verbalt talespråk samhandler i interaksjonen med funksjonsfriske barn. Dette for å få mer kunnskap om og innsikt i hvordan barna samhandler for så å utvikle kunnskap som eventuelt kan styrke tilrettelegging for samhandling og lek.

Barnet med funksjonsnedsettelse vil bli observert i samhandling med andre barn i barnehagen, og jeg vil bruke video og ta notater underveis. Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt.

Dersom du tillater at du eventuelt blir en del av opptaket når barna filmes, skriver du under på samtykkeerklæringen og gir den til Enhetsleder i barnehagen.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon 90591707 eller kontakte meg via e-post [torilheg@online.no](mailto:torilheg@online.no). Dere kan også kontakte min veileder Pål Aarsand ved Pedagogisk institutt ved NTNU via e-post [pal.aarsand@svt.ntnu.no](mailto:pal.aarsand@svt.ntnu.no)

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Toril Heglum  
Valkendorfgate 26A  
7030 Trondheim

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til å kunne bli en del av opptaket når barna filmes.

Signatur.....



Vedlegg 7

**Informasjonsbrev til foreldre/foresatte til barn i .....(navn på barnehagen)**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim og arbeider nå med masteroppgaven.

Tema for oppgaven er interaksjon barn/barn i barnehagen. Jeg ønsker derfor å spørre om det er mulighet for at deres barn kan filmes i samspill med andre barn i barnehagen.

Observasjonene av barnas samhandling vil foregå over flere dager, og jeg vil bruke filmkamera og ta notater underveis. Notater og videoopptak vil bli behandlet konfidensielt. Barna og alle opplysninger anonymiseres i studien og opptakene slettes ved prosjektets slutt.

Dersom du/dere tillater at jeg filmer ditt/deres barn i samhandling med andre barn, skriver du/dere under på samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Hvis det er noe du/dere lurer på, kan dere ringe meg på telefon 90591707, eller kontakte meg via e-post [torilheg@online.no](mailto:torilheg@online.no). Dere kan også kontakte min veileder Pål Aarsand ved Pedagogisk institutt ved NTNU via e-post [pal.aarsand@svt.ntnu.no](mailto:pal.aarsand@svt.ntnu.no)

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Toril Heglum  
Valkendorfs gate 26A  
7030 Trondheim

**Samtykkeerklæring:**

Jeg/vi har mottatt informasjon om masteroppgaven om interaksjonsstudie av barn/barn i barnehagen og samtykker til at mitt/vårt barn blir observert.

Signatur.....

